



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Maestría en Educación

***Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el
nivel secundario:
Reconfiguraciones en la Provincia de Buenos
Aires en el cambio de milenio***

Tesis presentada para la obtención del grado de Magíster en Educación

Maestranda: Anahí Laura Pesci

Directora: Mg. Lucía Caride

Codirectora: Dra. Melina Porto

Año: 2020

Políticas lingüísticas y lenguas extranjeras en el nivel secundario:
Reconfiguraciones en la Provincia de Buenos Aires
en el cambio de milenio

1

Resumen

La presente tesis tiene como objetivo central analizar las políticas en lenguas extranjeras en la Provincia de Buenos Aires para el nivel secundario a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206, y su relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera hegemónica en dicho nivel, a partir de las perspectivas de una multiplicidad de sujetos. Para ello, partí de un diseño metodológico cualitativo que combinó el estudio de documentos normativos nacionales y provinciales del período 1989-2015, con el análisis temático de entrevistas semi-estructuradas a exfuncionarios de la Dirección General de Cultura y Educación, y a docentes y formadores ligados a las lenguas extranjeras.

Los hallazgos de esta tesis muestran que, en las dos grandes reformas de cambio de milenio, los instrumentos legislativos tuvieron un papel preponderante y el Estado fue un actor central en las reconfiguraciones de las políticas lingüísticas. Aun así, las entrevistas permitieron identificar iniciativas que siguieron un camino inverso (*bottom-up*), mostrando la complejidad de las reconfiguraciones de las políticas lingüísticas para el nivel secundario, con una multiplicidad de actores que intervienen en distintos roles, tanto colectiva como individualmente.

Pese a ciertos desplazamientos a partir de la nueva Ley de Educación Nacional en 2006, el inglés continúa siendo en la provincia de Buenos Aires la única lengua extranjera con presencia en el campo de la formación común (obligatoria) en el nivel secundario, mientras que el francés, italiano y portugués están presentes como parte de un recorrido curricular optativo, con dificultades para su implementación. Sin embargo, a lo largo de la tesis se evidencian una serie de cambios respecto del inglés y las lenguas extranjeras en general, incluyendo la percepción del lenguaje como un elemento central de la educación intercultural, presente en la legislación nacional y provincial.

Esta tesis aporta fundamentalmente a la discusión acerca del alcance del campo de la política lingüística, argumentando a favor de una visión amplia del mismo que no se

limite al accionar desde la esfera estatal. Además, complementa los estudios de corte netamente documental o con foco en la expansión del inglés en la escuela primaria, al abordar los nuevos sentidos que adquieren las lenguas extranjeras en la escuela secundaria obligatoria.

Palabras clave: política lingüística, lenguas extranjeras, escuela secundaria, inglés, obligatoriedad.

Abstract

The main aim of this thesis is to analyze the foreign language policies in the Province of Buenos Aires at the secondary level emanating from the National Education Law No. 26.206, in relation to the teaching of English as a hegemonic foreign language in secondary school, based on the perspectives of a multiplicity of subjects. To do so, I resorted to a qualitative research design which combined the study of national and provincial normative documents from 1989 to 2015, together with the thematic analysis of semi-structured interviews to former provincial public officials, and to teachers and teacher trainers linked with foreign languages.

The findings show that, during the two large reforms at the turn of the millennium, legislative instruments had a leading role and the State was a central actor in the reconfiguration of language policies. Even so, interviews allowed me to identify initiatives that followed the opposite direction (bottom-up), which reveals the complexity of language policy reconfigurations at the secondary level, including a multiplicity of actors that play different roles, both collectively and individually.

Despite certain changes since the new National Education Law was passed in 2006, in the Province of Buenos Aires English remains as the sole foreign language that is part of the compulsory curriculum at the secondary level, while French, Italian and Portuguese are included within an optional curricular path which has been difficult to implement. Nevertheless, a series of changes concerning English and foreign languages in general become evident throughout this thesis, including the perception of language as a crucial component of intercultural education, which is present at both the national and provincial legislation.

The main contribution of this thesis lies in the discussion about the scope of language policy, in which I argue in favor of a broad perspective on such field, not limited to the sphere of state action. In addition, this thesis complements those studies that are

purely documentary or that focus on the expansion of English in primary school, since I address the new meanings that foreign languages acquire in compulsory secondary education.

Keywords: language policy, foreign languages, secondary school, English, compulsory education.

Resumo

O principal objetivo desta tese é analisar as políticas de língua estrangeira na província de Buenos Aires para o ensino médio, a partir da Lei Nacional de Educação nº 26.206, e sua relação com o ensino de inglês como língua estrangeira hegemônica nessa etapa da educação, sob a perspectiva de uma multiplicidade de sujeitos. Para isso, parti de um desenho metodológico qualitativo que combinou o estudo de documentos normativos nacionais e provinciais de 1989 a 2015, com a análise temática de entrevistas semiestruturadas com ex-funcionários da Direção Geral de Cultura e Educação, professores e treinadores vinculados a idiomas estrangeiros.

Os resultados desta tese mostram que, nas duas principais reformas de mudança do milênio, os instrumentos legislativos desempenharam um papel de liderança e o Estado foi um ator central nas reconfigurações das políticas linguísticas. Mesmo assim, as entrevistas permitiram identificar iniciativas que seguiram um caminho inverso (*bottom-up*), mostrando a complexidade das reconfigurações das políticas linguísticas para o ensino médio, com uma multiplicidade de atores envolvidos em diferentes papéis, tanto coletivamente quanto individualmente.

Apesar de certos deslocamentos da nova Lei Nacional de Educação em 2006, o inglês continua sendo a única língua estrangeira na província de Buenos Aires com presença no campo da formação comum (obrigatória) no ensino médio, enquanto o francês, italiano e português estão presentes como parte de uma rota curricular opcional, com dificuldades para sua implementação. No entanto, ao longo da tese, uma série de mudanças em relação ao inglês e às línguas estrangeiras em geral tornam-se evidentes, incluindo a percepção da língua como um elemento central da educação intercultural, presente na legislação nacional e provincial.

Esta tese contribui fundamentalmente para a discussão sobre o alcance do campo da política linguística, defendendo uma visão ampla do mesmo que não se limite à ação da esfera estatal. Além disso, complementa estudos de natureza puramente

documental ou com foco na expansão do inglês na escola primária, abordando os novos sentidos adquiridos pelas línguas estrangeiras no ensino médio obrigatório.

Palavras-chave: política linguística, línguas estrangeiras, ensino médio, inglês, obrigatoriedade.

AGRADECIMIENTOS

Ante todo quiero agradecer a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP por su formación desde la carrera de grado, y en especial a los profesores, profesoras, compañeros y compañeras de cursada de la Maestría en Educación, que fue un espacio muy cálido de aprendizajes. Sobre todo agradezco a Aldana, por los intercambios para mejorar nuestros proyectos, a Romina, con quien me siento en deuda, a Yamila Loscar, por su generosidad y por acercarme el texto de Lía Varela para repensar el tema de este trabajo, y a Mae Martínez, que nos transmitió la confianza de que la tesis era un “oficio terrestre” que seríamos capaces de realizar.

A Lucía Caride y Melina Porto, directora y codirectora de esta tesis, por guiarme en este proceso, por su buena disposición y por todas las sugerencias y comentarios que hicieron posible que este escrito avanzara y mejorara. Gracias siempre por su ayuda.

A todas las personas que desinteresadamente ofrecieron su tiempo para ser entrevistadas y así colaboraron enormemente para que pudiera realizar este trabajo.

A los compañeros y compañeras del Centro Cultural de la Juventud, que indirectamente están en esta tesis porque ese fue el espacio más hermoso de aprendizajes y compromiso.

A mis amistades y, en especial, a Erika por todo lo que me apoyó (acá y en la vida).

A mi familia, en especial a mi papá, a mi mamá, a mi hermano, a mi tía Adri y a mi compañero Emanuel, pilares fundamentales de la vida.

A mi papá, Carlos, va dedicada esta tesis.

ÍNDICE

<u>INTRODUCCIÓN</u>	9
<u>Breve recorrido hacia el tema de esta tesis</u>	9
<u>Contextualización de la tesis</u>	10
<u>Preguntas que guiaron la investigación</u>	13
<u>Objetivos</u>	13
<u>Proceso de elaboración de la tesis</u>	15
<u>Organización de la tesis</u>	16
 <u>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO</u>	18
<u>1.1. Resumen</u>	18
<u>1.2. Perspectivas sobre el curriculum</u>	18
<u>1.3. Hegemonía e imperialismo lingüístico</u>	21
<u>1.4. Resistencia y empoderamiento</u>	25
<u>1.5. Las políticas lingüísticas y la glotopolítica</u>	29
<u>1.6. Reflexiones finales</u>	35
 <u>CAPÍTULO 2: ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO</u>	37
<u>2.1. Resumen</u>	37
<u>2.2. Producción sobre Argentina</u>	37
<u>2.3. Producción académica en Latinoamérica</u>	41
<u>2.3.a. La Educación Intercultural Bilingüe</u>	41
<u>2.3.b. Enseñanza del inglés en Latinoamérica</u>	43
<u>2.4. Producción académica a nivel mundial</u>	49
<u>2.5. Reflexiones finales</u>	51
 <u>CAPÍTULO 3: DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	53
<u>3.1. Resumen</u>	53
<u>3.2. Definición y justificación de la perspectiva</u>	53
<u>3.3. Métodos de construcción de la información</u>	54
<u>3.4. Muestra para las entrevistas</u>	56
<u>3.5. Estrategias de elaboración de la información</u>	57
<u>3.6. Proceso de análisis de la información</u>	59
<u>3.7. Reflexiones finales</u>	60

CAPÍTULO 4: LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL SECUNDARIO: UN RECORRIDO POR LAS POLÍTICAS NACIONALES Y PROVINCIALES EN LAS REFORMAS DEL CAMBIO DE MILENIO.....62

<u>4.1. Resumen.....</u>	62
<u>4.2. Introducción.....</u>	62
<u>4.3. La reforma en la presidencia de Carlos Menem (1989-1999).....</u>	63
<u>4.4. Las políticas educativas y lingüísticas en el período kirchnerista (2003-2015).....</u>	71
<u>4.5. Reflexiones finales.....</u>	79

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS: DESCRIPCIÓN E ILUSTRACIÓN DEL PROCESO.....81

<u>5.1. Resumen.....</u>	81
<u>5.2. Proceso de elaboración de los códigos.....</u>	81
<u>5.3. Los códigos.....</u>	82
<u>5.3.a. Visión de la educación.....</u>	82
<u>5.3.b. Docentes.....</u>	83
<u>5.3.c. Dificultades de la puesta en práctica.....</u>	84
<u>5.3.d. Legislación y cambios curriculares.....</u>	87
<u>5.3.e. Actores participantes.....</u>	89
<u>5.3.f. Heterogeneidad.....</u>	92
<u>5.3.g. Puntos de debate.....</u>	93
<u>5.3.h. Rol del inglés.....</u>	94
<u>5.3.i. Visión de las lenguas extranjeras.....</u>	94
<u>5.3.j. Integración de los tópicos: Paradigma de la obligatoriedad.....</u>	96
<u>5.4. Reflexiones finales.....</u>	97

CAPÍTULO 6: RESULTADOS Y DISCUSIÓN. PERSPECTIVAS DE LOS SUJETOS ACERCA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA.....98

<u>6.1. Resumen.....</u>	98
<u>6.2. Perspectivas de los sujetos acerca de las políticas lingüísticas.....</u>	98
<u>6.3. Reflexiones finales.....</u>	117

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES.....119

<u>Resumen.....</u>	119
<u>Recapitulando sobre las bases y aportes de esta investigación.....</u>	119

<u><i>Respuestas (tentativas y provisorias) a los interrogantes de esta tesis.....</i></u>	121
<u><i>Reflexiones finales.....</i></u>	124
 <u>BIBLIOGRAFÍA.....</u>	126
 <u>ANEXOS.....</u>	132

INTRODUCCIÓN

Breve recorrido hacia el tema de esta tesis

Esta tesis se ocupa de indagar acerca de las reconfiguraciones en las políticas lingüísticas educativas en la escuela secundaria argentina en relación a las lenguas extranjeras en el cambio de milenio. Este es un momento de grandes transformaciones de dicho nivel educativo, que comienza a crecer significativamente en cuanto a su cobertura en los años '90 y se vuelve obligatorio a partir de la Ley de Educación Nacional de 2006. Dentro de esta temática, me interesa estudiar en particular cómo dichas reconfiguraciones se vinculan con el lugar hegemónico de la lengua inglesa en el *curriculum* del nivel en la provincia de Buenos Aires, en un recorte de mi objeto de estudio que más abajo fundamentaré.

El interés por la temática abordada en esta tesis surge tanto de mi historia personal como profesional como docente de lengua extranjera. Una exposición temprana y oportunidades de estudio del inglés, que desde siempre me apasionó junto con la docencia, me llevaron a la elección de su enseñanza como trabajo y profesión. Sin embargo, creo que no es posible enseñar sin tener una mirada crítica sobre nuestra práctica, desde la formación inicial, y de allí comenzaron a surgir distintos interrogantes que me continuó planteando: ¿por qué elegir inglés como disciplina? ¿qué factores condicionaron esa elección? ¿qué otras lenguas estuvieron ausentes en mi formación, y por qué? ¿cómo enseñar de modos no coloniales una lengua que acompañó una expansión imperial? ¿qué ventajas me reporta el saber inglés? ¿cómo habilitar esas ventajas a otros? ¿qué grado de imposición hay en su enseñanza? ¿y en la enseñanza en general?

Estos interrogantes y cuestionamientos internos me acompañaron en el proceso de búsqueda de un tema para este trabajo de investigación que fuera no sólo de mi interés, sino que pudiera tener una relevancia más amplia, para otros educadores también. Pensaba en el lugar hegemónico que el inglés ocupa en nuestra formación (al menos en la provincia de Buenos Aires, en el sistema de gestión pública) en relación a otras lenguas extranjeras, en qué recorrido habría conducido a ese posicionamiento, qué procesos incidieron en su posición privilegiada frente a la enseñanza de otras lenguas, qué ventajas y desventajas conlleva que así sea, entre otras cuestiones que fueron guiando la búsqueda del tema de investigación durante los talleres de la maestría.

Un avance importante en la delimitación del objeto central de esta tesis se dio a partir de la lectura del artículo de Lía Varela (2007), que me compartió una colega y compañera, Yamila Loscar. En el marco del taller de tesis III, ese texto me permitió definir como mi objeto de estudio las políticas lingüísticas escolares en relación a las lenguas extranjeras. Además, me ayudó en el recorte empírico de esta investigación, ya que la autora señala el cambio de milenio como un período de reformas significativas en la provincia de Buenos Aires, la cual siguió un camino propio, con sus singularidades, no equiparable a lo ocurrido en otras jurisdicciones del país.

Así, llego a plantear como preocupación central de esta tesis las reconfiguraciones en las políticas lingüísticas educativas para las lenguas extranjeras en el cambio de milenio en la provincia de Buenos Aires, y cómo estas han impactado en el rol del inglés en el nivel secundario, devenido en la escuela secundaria obligatoria a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206. En lo que sigue, profundizaré sobre este tema, lo contextualizaré, y plantearé los objetivos e interrogantes que guiaron el proceso de investigación.

Contextualización de la tesis

Desde el siglo XIX, las lenguas extranjeras han formado parte del *currículum* oficial argentino en el nivel secundario, incluyendo el francés, inglés, italiano, portugués, alemán y lenguas clásicas como el latín, y se han puesto en marcha distintas políticas en torno a ellas. De acuerdo con Bein (2012), la política lingüística escolar de la Argentina se mantuvo estable a lo largo de un siglo, pese a las variaciones en el escenario político y económico del país. Sin embargo, a fines del siglo XX se dio inicio a una serie de reformas integrales del sistema educativo que impactaron no sólo en la identidad del nivel secundario en general, sino en la enseñanza de las lenguas extranjeras en particular. Por una parte, la legislación nacional incluyó las lenguas extranjeras dentro de los años de enseñanza obligatoria por primera vez en su historia¹. Por otra parte, en algunas jurisdicciones, como es el caso de la provincia de Buenos Aires, la enseñanza obligatoria en los establecimientos de gestión estatal quedó restringida a la lengua inglesa².

¹ Me refiero aquí al Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas N° 15, aprobado mediante la resolución N° 72/98 del Consejo Federal de Cultura y Educación, que abordaré en más detalle en el capítulo 4 de esta tesis.

² De acuerdo con el informe del CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento) citado por Bein (2012), otras jurisdicciones en las que se optaba

En las escuelas secundarias encontramos que, actualmente, el inglés es la lengua extranjera por antonomasia, no sólo en nuestro país sino en Latinoamérica en general, donde diversas investigaciones han indagado acerca de la expansión de la enseñanza de dicha lengua hacia años cada vez más tempranos del sistema (Canale, 2011). Sin embargo, en años recientes también se produjo la creación de nuevas orientaciones, entre ellas la de lenguas o lenguas extranjeras, como posible recorrido curricular dentro de la oferta del nivel, el cual es obligatorio en la Argentina a partir de la sanción de la ley N°26.206 en 2006 (con excepción de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que estableció la obligatoriedad del nivel en 2002 a partir de la sanción de la Ley 898).

Por todo lo dicho, en esta tesis me propuse indagar acerca de las políticas lingüísticas para el nivel secundario en la Argentina desde la década de 1990 hasta las primeras décadas del nuevo siglo, como un período significativo de cambios en las lenguas extranjeras en el nivel en torno a dos leyes que reformaron integralmente el sistema educativo del país: la Ley Federal de Educación N°24.195 del año 1993, y la ya mencionada Ley de Educación Nacional N°26.206 de 2006, y los marcos legales que de ambas se desprendieron para las orientaciones de políticas públicas en el campo educativo. Cabe aquí mencionar que, como discutiré en el marco teórico de esta tesis (en el capítulo 1) el análisis de las políticas lingüísticas no se limita al estudio de la normativa, aunque su manifestación en la misma no deja de ser un componente central que tendré en cuenta. Estudiaré las políticas lingüísticas escolares entendiéndolas como parte del campo más amplio de las políticas educativas, como acciones, planes y decisiones tomadas desde la esfera pública que pretenden incidir en las lenguas, en este caso extranjeras (Varela, 2007), en el sistema escolar. El Estado constituye un espacio privilegiado de puesta en marcha de las políticas públicas, que incluyen tanto la expresión de contradicciones y enfrentamientos así como de negociaciones y consensos, en articulación con demandas e intereses supranacionales, agendas internacionales y diversas fuerzas sociales al interior del propio espacio de gobierno (Thwaites Rey, 2010). Como detallaré en el marco teórico de este trabajo, esta visión de las políticas lingüísticas implica considerar la incidencia de una multiplicidad de agentes, individuales y colectivos, sobre las mismas, más allá de la preeminencia de las acciones y el planeamiento explícitos desde el Estado (Bein, 2012; King y Rambow, 2012; Spolsky, 2004, 2012).

exclusivamente por el inglés en los años de la EGB y Polimodal en que tuvieran lengua extranjera eran Chubut, Formosa, Jujuy, Mendoza, Neuquén, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Tucumán.

Esta tesis se centra en el caso de la provincia de Buenos Aires como recorte geográfico y empírico de mi objeto de estudio fundamentalmente por tres motivaciones. En primer lugar, la implementación de las normativas y disposiciones establecidas a nivel nacional varían de acuerdo con la jurisdicción, en “procesos de decisión política provinciales [que] encuentran múltiples y diversas dimensiones” (Schoo, 2013:12), por lo cual un análisis centrado en una sola provincia permite dar cuenta más cabal de sus particularidades. De acuerdo con la bibliografía que reseñaré en el capítulo 2, resulta necesario este tipo de investigaciones que nos permita conocer más acerca de las lenguas seleccionadas y su enseñanza en cada jurisdicción (Bein, 2012).

En segundo lugar, la provincia de Buenos Aires aparece como una jurisdicción significativa para investigar ya que, de acuerdo con Pineau (1997), históricamente constituyó un espacio de desarrollo y ensayo de propuestas educativas que luego se intentarían implementar a escala nacional. Según esta hipótesis, entonces, la provincia tiene una dinámica propia con impacto en el ámbito nacional. En el período que recorto para este estudio, se llevaron a cabo modificaciones sustanciales en cuanto a las políticas lingüísticas educativas. Hacia el año 1997 inglés se transformó en la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria en el sistema formal, y a los docentes que hasta entonces enseñaban francés se les dio la opción de una capacitación, dentro del denominado proceso de reconversión, por la cual pasarían a enseñar informática o lengua (castellana)³. Así, el caso de la provincia contrasta con el de, por ejemplo, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que optó por sostener una propuesta plurilingüe (Varela, 2007). Por otra parte, a partir del año 2010 se incorporó en la provincia la orientación en lenguas extranjeras dentro del ciclo superior del nivel secundario, que supuso la inclusión del francés, italiano y portugués nuevamente en la grilla de asignaturas de esta jurisdicción. Todo lo expuesto muestra que la provincia de Buenos Aires tuvo importantes transformaciones en sus políticas lingüísticas para el período que aquí considero, no siempre coincidentes con las adoptadas por otras jurisdicciones del país, por lo cual resulta interesante para su estudio.

³ Cabe aclarar que el mencionado proceso de reconversión no fue exclusivo para docentes de lenguas extranjeras, sino que afectó a docentes de distintas áreas curriculares, incluyendo aquellos casos de docentes de disciplinas que pasaron a enseñar áreas interdisciplinarias (por ejemplo, de enseñar Historia a enseñar Ciencias Sociales) (Vior, 2008). La reconversión constituyó parte de políticas de formación en el marco de la reforma más amplia del sistema, que impactaron negativamente en las condiciones laborales de los educadores y erosionaron su rol profesional en las escuelas (Gamarnik, 2010).

En tercer y último lugar, el caso de la provincia de Buenos Aires resulta relevante dada la magnitud de su sistema educativo, que lo convierte en el segundo de Latinoamérica después del sistema de San Pablo, Brasil (Barboni, 2013). Abarca 25 regiones educativas distribuidas en una superficie de 307.571 km², y ha tenido un crecimiento sostenido en su matrícula total desde 1983, que aumentó de 2 millones en ese entonces a 5,1 millones de estudiantes en el año 2018. De este último total, concurrían a la escuela secundaria común más de 1.034.200 alumnos, incluyendo las modalidades artística y técnica del nivel, distribuidos en unos 2.729 establecimientos⁴. Para esta investigación tomé en consideración sólo el caso de los establecimientos de gestión estatal de la provincia, ya que algunos colegios privados incorporan otras lenguas extranjeras con relativa autonomía⁵.

Preguntas que guiaron la investigación

En el marco de las transformaciones en las políticas lingüísticas de las últimas décadas que fueron ya descriptas, en esta tesis me planteo un interrogante principal que intentaré responder, a saber: ¿cómo se han reconfigurado las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras en general, y del inglés en particular, en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N°26.206?

A su vez, he desglosado ese interrogante global en preguntas más específicas:

- ¿qué sujetos e instituciones han participado en tales reconfiguraciones?
¿cómo han intervenido?
- ¿cuáles han sido los principales puntos de debate o de disputas en relación con las políticas lingüísticas para el nivel?
- ¿cómo se ha reconfigurado, específicamente, el rol del inglés en la escuela secundaria obligatoria?

Objetivos

Esta investigación tiene como objetivo general el siguiente:

⁴ Todas las cifras citadas en este párrafo fueron tomadas de D.G.C. y E. (2019). *El estado de la escuela. Provincia de Buenos Aires. Datos e indicadores*. Disponible en: www.abc.gob.ar/elestadodelaescuela

⁵ Así lo autorizaba la resolución N°2341 de Cultura y Educación de la provincia del año 1999, en función de la inquietud manifestada por los propios establecimientos de gestión privada.

- Analizar las políticas en lenguas extranjeras en la Provincia de Buenos Aires para el nivel secundario a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206, y su relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera hegemónica en el nivel, a partir de las perspectivas de una multiplicidad de sujetos.

A su vez, este objetivo puede desglosarse en otros más específicos, que también persigue este estudio, a saber:

- Reconstruir el contexto socio-histórico de los procesos de cambio curricular, en relación con las políticas lingüísticas en Argentina a partir de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación Nacional.
- Describir y comparar los diversos posicionamientos de los sujetos vinculados a la enseñanza de lenguas extranjeras en provincia de Buenos Aires frente a procesos de cambio curricular, tomando en cuenta las experiencias de lucha y resistencia.
- Analizar los cambios y continuidades en las políticas sobre las lenguas extranjeras a partir de la sanción de dicha Ley de Educación Nacional 26.206 en comparación con lo establecido en la década previa en torno a la Ley Federal de Educación 24.195.

En función de los objetivos planteados, las estrategias de construcción de la información incluyen no sólo el estudio de la normativa y relevamiento documental a nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires, sino también el uso de entrevistas como una herramienta de acceso a los relatos de diversos sujetos que han intervenido en los procesos de cambio curricular y reconfiguración de las políticas lingüísticas bajo estudio.

Los desarrollos teóricos recientes en el campo de la política lingüística, que discutiré en el capítulo 1 de esta tesis, han puesto en cuestión el alcance del concepto y bregan por una visión amplia del mismo, que no se limite exclusivamente al componente de gestión estatal sobre las lenguas (Spolsky, 2004, 2012; King y Rambow, 2012, entre otros). En este sentido, intento que esta tesis pueda aportar a esa visión más amplia del campo, ya que consideraré la incidencia de una multiplicidad de agentes, individuales y colectivos, que se manifiesta tanto en forma explícita como implícita en las políticas lingüísticas, en este caso para el nivel secundario. Asimismo, me propongo complementar aquellos estudios que son netamente de corte documental (gran parte de los reseñados en el capítulo 2), ya que recorro a la entrevista como herramienta metodológica para incorporar las voces de distintos sujetos sociales

implicados en los procesos de reforma del nivel, en diversas instancias y roles, en consonancia con dicha visión amplia de la política lingüística. Esta tesis constituye un aporte al campo de las políticas lingüísticas en estos dos sentidos, así como en el hecho de focalizarse en el nivel secundario en particular, ya que gran parte de las investigaciones recientes se han interesado por la expansión del inglés hacia niveles más tempranos del sistema (como reseñaré en el capítulo 2).

Proceso de elaboración de la tesis

El trabajo para esta investigación se inició de algún modo en el Taller de Tesis I en el año 2014, si bien el tema que entonces pensaba abordar era totalmente distinto, ya que se fue modificando en los sucesivos talleres. Una segunda instancia con la que contamos los maestrandos fue la realización de un simposio en el 2016, en la que pudimos presentar el proyecto de investigación resultante de los talleres que habíamos cursado. Esta oportunidad fue muy importante porque nos permitió trabajar entre compañeros para mejorar esos proyectos y fue además una primera presentación formal de los mismos. En función de las devoluciones durante el simposio y tras la presentación del proyecto, realicé una modificación sobre el mismo: inicialmente me iba a enfocar en las transformaciones ocurridas en la década de 1990, pero se me sugirió abordar también el momento actual (las reconfiguraciones emanadas de la Ley de Educación Nacional) para dar mayor relevancia e interés a este trabajo, sugerencia a partir de la cual modifiqué las preguntas y objetivos del estudio. Otra observación que se realizó sobre el proyecto de tesis fue que incorporara un/a codirector/a con especialidad en inglés, dada la temática de este trabajo. Esta recomendación resultó ser muy útil para ampliar la bibliografía con lecturas sugeridas desde el campo de especialidad de mi codirectora, y por otro lado para contar con dos miradas diferentes que me corrigieran y comentaran sobre los avances durante el proceso de investigación y escritura.

Las principales dificultades que encontré en la realización de la tesis fueron tres: en primer lugar, poder sostener un proyecto a largo término, que no presenta plazos inmediatos a cumplir pero sí exige de un trabajo constante para poder completarlo. Este aprendizaje implicó que pasaran por momentos meses sin que avanzara en la escritura, por priorizar tareas laborales o de otro tipo frente a la tesis, hasta que pude comenzar a destinar más tiempo a la escritura, que era muy importante para mí aunque no urgente. En segundo lugar, me resultó dificultoso redactar y organizar un trabajo académico extenso, por capítulos, en un género en que nunca lo había hecho hasta el momento. La corrección de distintos borradores con las sugerencias de la

directora y codirectora, junto con la lectura de modelos de tesis, fueron los elementos que me permitieron ir avanzando en este sentido. En tercer lugar, me resultó difícil el manejo de las herramientas de construcción y análisis de la información, ya que este componente de investigación en general está ausente en la formación de grado, al menos desde mi experiencia. Nuevamente me resultó muy útil la lectura de otras tesis que abordaran el análisis temático de entrevistas, así como de manuales de investigación cualitativa que presentaran ejemplos del empleo de diversas técnicas.

Más allá del apoyo fundamental de mi directora y codirectora de tesis, una serie de herramientas me fueron útiles en el proceso. En primer lugar, leer diversos ejemplos de tesis dentro del área de la educación (no necesariamente sobre la misma temática que este trabajo). Esto fue valioso en distintos sentidos: para familiarizarme con el género tesis y su estructura, para adquirir vocabulario académico, y para tomar en cuenta bibliografía allí citada que me pudiera servir. En segundo lugar, aprender a organizar la escritura y fijar plazos, dividiéndola en tareas acotadas y registrando mis avances a través de un diario. En tercer lugar, leer y escuchar relatos de experiencias de escritura de tesis más informales, a modo de entradas de blog o videos. Este tipo de testimonios me ayudó a tomar en cuenta sugerencias de personas que ya habían completado el proceso y, anímicamente, a sostener la escritura y tomar nuevo impulso cuando lo necesitara. Pero lo más importante de estos relatos es que me permitieron valorar los aprendizajes que puede traer la escritura de una tesis y analizar qué se espera de un/a maestrando/a: aprender a organizar y realizar un trabajo de investigación, y convertirse en mejores escritores académicos, que puedan socializar su trabajo.

Organización de la tesis

Esta tesis está organizada en un total de seis capítulos

El primero consiste en el marco teórico que guió este trabajo de investigación, donde desarrollo a partir de diversos autores los conceptos de cambio curricular, imperialismo lingüístico, empoderamiento y resistencia, y política lingüística y glotopolítica. En cada caso, explicaré la relevancia del concepto para esta investigación. En el segundo capítulo, centro la atención en la producción bibliográfica reciente vinculada al tema de este trabajo, señalando los principales aportes y discusiones de la producción en Argentina, en Latinoamérica y a nivel mundial en general. Además, señalo en qué aspectos puede aportar esta tesis a lo escrito hasta el momento, de acuerdo con dicha revisión bibliográfica. El tercer capítulo está dedicado al desarrollo del enfoque metodológico de la tesis, incluyendo las herramientas de construcción y las estrategias

de análisis de la información. En el siguiente capítulo, reconstruyo las transformaciones en las políticas lingüísticas para el nivel secundario en la Argentina, y específicamente en la provincia de Buenos Aires, a partir de un recorrido cronológico por las principales leyes, resoluciones, marcos y demás documentos normativos producidos en el período que va de 1989 a 2015. En el quinto capítulo, describo e ilustro el proceso de análisis temático de las entrevistas realizadas, y presento los códigos y sub-códigos empleados en el proceso. El sexto capítulo está dedicado a la presentación de los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas. Cada una de las proposiciones en la que se expresan los resultados aparecerá ilustrada por fragmentos relevantes de las transcripciones de dichas entrevistas. Finalmente, sistematizo los principales hallazgos y conclusiones de la investigación, recuperando el interrogante global y las preguntas específicas que la guiaron. Estas respuestas, como se verá, son de carácter tentativo y provisorio, y además reflexiono sobre áreas de investigación para abordar a futuro.

CAPÍTULO 1:

MARCO TEÓRICO

1.1. Resumen

En este capítulo, presentaré algunos de los conceptos y perspectivas teóricas a través de los cuales explorar el tema de estudio de esta tesis. En primer lugar, haré referencia al concepto de *curriculum*, situando el problema en las perspectivas sobre el cambio curricular, en particular recuperando los aportes desde Latinoamérica. A continuación, presentaré un gran debate que, en especial a partir de los años '90, ha ido creciendo en torno al vínculo entre la enseñanza del inglés y el imperialismo lingüístico. La controversia me llevará a presentar, por una parte, autores que asocian la expansión del inglés con una amenaza a la diversidad lingüística y con una expresión de la dominación de unas naciones, y de unos sectores sociales al interior de un mismo país, sobre otros. Por otra parte, me referiré a aquellos investigadores que, desde países donde el inglés es una segunda lengua o una lengua extranjera, plantean la posibilidad de empoderar a los estudiantes y hacer de la clase de inglés un espacio de resistencia contra las prácticas de dominación, así como de contribución a una mayor igualdad y justicia social a través de la ampliación de las posibilidades de acceso, producción y comunicación de conocimiento. Por último, concluiré el capítulo con la discusión del concepto de políticas lingüísticas, poniéndolo en relación con el debate mencionado anteriormente y con la perspectiva glotopolítica. Se observará que, a lo largo del capítulo, las cuestiones de poder y desigualdad estarán constantemente presentes, de modo que no resulta posible hablar de la enseñanza de lenguas extranjeras sin abordar en conjunto sus aspectos pedagógicos, políticos, éticos, culturales, ideológicos, y tal vez otros.

1.2. Perspectivas sobre el curriculum

Una propuesta de investigación que aborde la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el marco de las políticas lingüísticas de la Argentina, y su vinculación con otras lenguas en el proyecto de enseñanza plurilingüe en nuestro país, debe necesariamente recuperar aportes del campo del *curriculum*, en particular para poder comprender los procesos de cambios, luchas y negociaciones curriculares. El mundo sociocultural es complejo y dinámico e involucra distintos niveles: socioestructurales, institucionales y cotidianos, en interrelación con las experiencias y las significaciones de los sujetos (Achilli, 2005). Asimismo, el mundo social involucra como una de sus

partes constitutivas la existencia de luchas, negociaciones e imposiciones entre agentes (individuales y colectivos) con distintos propósitos y posicionamientos éticos, ideológicos, políticos, etc., que no están absolutamente condicionados pero sí en parte “socialmente determinados, ubicados estructuralmente en un espacio y tiempo histórico” (Guber, 2005:58).

González Delgado (2009), al realizar una revisión de los estudios acerca de los procesos de legitimación y cambio curriculares en el contexto europeo, diferencia entre tres corrientes en los estudios pertenecientes a la historia del *curriculum*: el enfoque anglosajón, el enfoque socio-crítico y el enfoque basado en el estudio de la cultura escolar. El principal aporte de estos estudios ha sido el de presentar al *curriculum* como una “invención social” que nunca es un constructo neutral. Además, estos autores han hecho hincapié en el estudio de lo que sucede al interior de la institución escuela, y por lo tanto en el estudio del *curriculum* en sus aspectos procesales-prácticos. Se debe aclarar, sin embargo, que esta clasificación en tres corrientes, que conciben al *curriculum* como objeto histórico, está orientada hacia los aportes originados exclusivamente en Europa.

Como el mismo autor del artículo señala, se pueden realizar una serie de críticas que resultan clave para el tipo de investigación presentada en esta tesis. Fundamentalmente, González Delgado afirma que este tipo de enfoques no tienen la capacidad de describir cabalmente el conflicto y el cambio, ya que se restringen a la perspectiva intra-escolar. Más aún, atribuyen a la institución escolar una lógica de funcionamiento y reproducción de normas, códigos, etc. que niega la capacidad de acción y los conflictos entre grupos e individuos. Considero, entonces, que los enfoques propuestos por el campo de la historia del *curriculum* reseñados por González Delgado resultan inadecuados para abordar mi problema de investigación, dado que lo que me interesa no es indagar acerca de la cultura de la disciplina inglés y su continuidad en el tiempo, sino las tensiones, los conflictos entre los variados posicionamientos asociados al inglés, y también entre el inglés y otras lenguas extranjeras en cuanto a su estatus en el *curriculum* escolar, para lo cual resulta necesario atender a los procesos de lucha y cambio, así como a la complejidad de lo social más allá de los aspectos propios de la institución escuela.

Diversas investigaciones sobre el cambio curricular en Latinoamérica lo han hecho desde una perspectiva bourdiana (por ejemplo Guerrero, 2008; Salit, 2011; Silva y Marques, 2013). De este tipo de investigaciones recupero la concepción del *curriculum*

como producto socio-histórico, que implica una selección arbitraria de contenidos culturales vinculada a las relaciones de poder en el espacio social y al ejercicio de la violencia simbólica, la cual opera como fuerza capaz de presentar ese arbitrario como un universal cuyo valor no es cuestionado. El *curriculum* es también entendido como una construcción inherentemente conflictiva, que supone procesos de luchas entre agentes (individuales y colectivos) con distintos posicionamientos políticos, pedagógico-didácticos y éticos, entre otros. Estas luchas son fundamentalmente simbólicas, puesto que implican la legitimación o no de ciertos saberes en el campo académico, determinando qué se incluye y valida y qué se excluye del proyecto cultural de la escuela. Por lo tanto, los documentos curriculares, como cristalización de luchas y proyectos en un texto, constituyen terrenos de disputas culturales y nunca resultan neutrales respecto de su contexto de producción y recepción. Es necesario explorarlos desde la historicidad de las luchas y desde las relaciones de poder que le dan lugar.

A esta perspectiva sobre lo curricular, que considero apropiada a mi objeto de estudio, es pertinente añadir los aportes de Alicia de Alba (2006). Esta investigadora retoma la idea de “arbitrario cultural” de Bourdieu pero considera que este arbitrario no es determinado en forma exclusiva por los grupos hegemónicos o dominantes en el espacio social, sino que el *curriculum* constituye más bien un sistema diverso y dinámico que sintetiza elementos culturales provenientes de distintos grupos a partir de procesos de negociación e imposición. Entonces “un currículum concebido como arbitrario cultural indica que, si bien contiene rasgos culturales hegemónicos, porta asimismo rasgos culturales opuestos, distintos, que son germen y expresión de resistencia” (ibíd., 69). De Alba también aporta una interesante clasificación de lo que denomina “sujetos sociales del currículum”, que permite analizar cómo los agentes sociales intervienen, en pos de proyectos sociales, en los procesos de determinación, de estructuración o de desarrollo curricular. Los sujetos de determinación curricular delinean los rasgos básicos del proyecto, los de estructuración le imprimen sus rasgos formales y cristalizan los procesos en documentos, planes de estudio, etc., y los sujetos de desarrollo llevan adelante la tarea educativa diaria en las escuelas, a través de prácticas de significación del *curriculum*. Finalmente, me interesa destacar el carácter político-social que De Alba atribuye a toda propuesta curricular, la cual aparece ligada a un proyecto en el contexto social amplio. Los conceptos de agencia y resistencia que toma esta autora, como se verá en los apartados siguientes, han sido claves en la discusión acerca de las posibilidades emancipadoras de la enseñanza de una lengua asociada, por su expansión histórica, al imperialismo: el inglés.

1.3. Hegemonía e imperialismo lingüístico

En este punto, resulta indispensable para el análisis poder definir el término hegemonía, que en este caso utilizaré para describir el vínculo del inglés en relación con otras lenguas extranjeras en la configuración de los contenidos curriculares. Contra una visión estática de la hegemonía, que en cambio restituya el papel de los agentes sociales como hacedores de la historia, Suárez (2004) propone realizar una relectura y revisión desde la educación del concepto gramsciano de “lo hegemónico”, destacando su valor por el carácter procesual y relacional que se le asigna. De acuerdo con este autor, el constructo gramsciano de hegemonía presenta “potencia y plasticidad para explicar gran parte de los complejos procesos y conflictivas dinámicas sociales y políticas que llevan a la definición oficial de propuestas curriculares” (ibíd., p.29).

En el marco de los Estudios Culturales, Raymond Williams (1997) retoma de los escritos de Gramsci el concepto de hegemonía y esclarece su uso de modo que resulta pertinente para esta tesis. Según Williams, “lo hegemónico” debe ser entendido siempre como un proceso, como un conjunto de prácticas, experiencias y relaciones de dominación y subordinación que imponen presiones y límites a la totalidad del mundo vivido, involucrando fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales. Lo que resulta fundamental para este trabajo radica en que lo hegemónico es siempre dinámico: debe ser siempre recreado y es resistido por prácticas de contrahegemonía y de hegemonía alternativa, de modo que “la función hegemónica decisiva es controlarlas, transformarlas e incluso incorporarlas” (p.135). Considero que esta noción de hegemonía podría resultar sumamente productiva para analizar los procesos de cambio curricular desde la perspectiva descrita anteriormente, es decir, como procesos inherentemente conflictivos, de lucha, negociaciones e imposiciones entre agentes sociales diversos, con intervención de elementos culturales dominantes así como de oposición. Como señala Williams, “[l]a realidad de toda hegemonía, en su difundido sentido político y cultural, es que, mientras que por definición es siempre dominante, jamás lo es de un modo total o exclusivo. En todas las épocas las formas alternativas o directamente opuestas de la política y de la cultura existen en la sociedad como elementos significativos” (ibíd.), elementos sobre los que indagar al estudiar los procesos de cambio curricular ocurridos como parte de las dos últimas grandes reformas educativas en Argentina.

La bibliografía referida en forma específica a la expansión del inglés y su enseñanza justamente aborda las luchas y negociaciones en la esfera social más amplia, y la constitución hegemónica de esta lengua. Desde fines de los años 1980, y en particular a partir de la década de 1990, ocurre a nivel internacional un fenómeno de creciente producción académica donde la perspectiva en el estudio de los lenguajes gira hacia cuestiones políticas y éticas, y se debate acerca de la dominación del inglés y su vinculación con el imperialismo lingüístico, en un marco de preocupación por las desigualdades lingüísticas y el interés por conceptualizar los derechos lingüísticos, que son también el foco de organismos internacionales como la UNESCO (Tsuda, 1998). Phillipson (2008a), uno de los autores más críticos acerca de la expansión del inglés, cuestiona la idea de que el mismo sea etiquetado como una *lingua franca*, entendido como un medio de comunicación global aparentemente neutral, para destacar en cambio el hecho de que cumple funciones en ámbitos sociales particulares, como el académico, el bélico, el cultural, o el económico, con una carga ideológica específica, cimentada en la cultura y poderío de los Estados Unidos. Este autor señala la preocupación por la amenaza a la diversidad lingüística y a la vitalidad de ciertas lenguas que implica el avance del inglés, en su caso para el contexto escandinavo en el que trabaja. Asimismo, Phillipson destaca la asimetría en los intercambios de bienes culturales, que conducirían a una americanización de la cultura europea. El inglés, para este autor, más que un medio de comunicación entre culturas en pie de igualdad, funciona como un vehículo del imperialismo cultural, en el que se imponen los valores, productos y lenguaje americanos, junto con su agenda neoliberal. Por estos motivos, Phillipson destaca la necesidad de políticas lingüísticas explícitas que contribuyan a mantener la diversidad lingüística. El autor concluye: “*lingua franca* es un término **pernicioso**, injusto si el lenguaje en cuestión es primera lengua para algunas personas pero para otros una lengua extranjera, tal comunicación siendo típicamente asimétrica. Yo afirmaré que es un término **engañoso** si se supone que el lenguaje es neutral y está desconectado de la cultura. Y que es un término **falso** para un lenguaje que es enseñado como asignatura en la educación general” (ibíd., 263, traducción propia, destacado en el original).

Es claro que, para este académico, la carga ideológica e histórica del inglés es insoslayable. Básicamente, Phillipson ve al inglés como un lenguaje de opresión. Tomando categorías presentadas por Kachru (2017), se pueden definir dos formas de poder que son cuestionadas: el poder pragmático, que implica el control por parte de un lenguaje de distintos dominios funcionales como el político, religioso, comercial, etc.; y el poder económico, por el cual el inglés se transforma en un bien de

exportación y se intentan controlar los paradigmas de enseñanza, la validez de la creatividad en la lengua y la preservación del canon. El inglés, desde este punto de vista, no puede ser separado de los procesos de globalización vistos en sus lados más agresivos, económica y militarmente, y su presentación como lengua global cumple la función ideológica de ocultar el hecho de que su utilización favorece los intereses de algunos por sobre otros (Phillipson, 2001).

Phillipson (ibíd.) nos invita a reflexionar sobre cómo se produce la expansión del inglés, si en forma aditiva o substractiva, qué papel juega esta lengua en la ecología local de lenguajes, y si responde a las necesidades propias o al proyecto imperialista, aspectos que se retomarán al discutir más adelante el concepto de políticas lingüísticas. No intentaré responder a estas preguntas en términos dicotómicos ya que se reconoce la tensión inherente al diseño curricular en el intento de responder tanto a la diversidad lingüística y cultural, como a la necesidad práctica de interactuar en inglés en el mundo actual (Breidbach, citado por Byram y Grundy, 2002). Nunan (2001) también planteó interrogantes similares, con la intención de estimular a los profesionales de la enseñanza a reflexionar acerca del papel del inglés como lengua global. Entre estos interrogantes destaco tres que considero de mayor relevancia para esta investigación: ¿cuál es el impacto del inglés como lengua global en los sistemas educativos?, ¿en qué medida esta lengua determina las chances de acceder o no a avances económicos en los países en desarrollo? y, por último, ¿cuáles son los efectos negativos del inglés como lengua global y en qué medida pueden ser contrarrestados? Estas preguntas planteadas por Phillipson y Nunan me parecen sumamente relevantes al momento de analizar los diseños curriculares y, en general, las políticas lingüísticas en nuestro país en relación con la enseñanza del inglés en la interacción con otras lenguas en la ecología de lenguajes, considerando la complejidad del mundo social.

Una de las empresas en que más claramente, quizás, se evidencia el vínculo entre el inglés y proyectos expansionistas es en el uso de esta lengua como vehículo para la propagación del cristianismo; de ahí que investigadores como Pennycook y Coutand-Marin (2003) se hayan detenido a analizar este fenómeno. Si bien el mismo no se vincula con el problema de investigación de esta tesis en forma directa, considero que estos autores aportan a la discusión en tanto que ponen en debate la ética en la enseñanza de lenguas extranjeras en relación con el imperialismo lingüístico y cultural, en especial para el caso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Resulta interesante, además, que esta agenda de evangelización liga la enseñanza del inglés,

una vez más, al proyecto económico neoliberal, puesto que se promueve la aceptación pasiva en los individuos de un orden social y económico marcadamente desigual, la “creencia en un estado natural de las cosas que se origina en Dios, el cual es por lo tanto incuestionable” (ibíd., 345, traducción propia). La utilización del inglés como medio para la difusión del cristianismo plantea, desde este caso extremo, una cuestión inherente al proceso de enseñanza de la lengua: su naturaleza ideológica inescapable, y las dificultades para definir éticamente qué visiones del mundo se transmitirán y qué pedagogías se elegirán en el aula. En este sentido, para Pennycook y Coutand-Marin, las cuestiones de la divulgación de los propósitos de la enseñanza y el respeto por las culturas e ideas de los estudiantes son aspectos fundamentales para un desempeño profesional ético. Un proyecto pedagógico crítico, para estos autores, estará fundamentalmente comprometido con tres asuntos: la superación de las desigualdades en el acceso a bienes, la inclusión de las diferencias sociales y culturales, y la creación de futuros alternativos. Una postura similar a la de estos autores es la que presenta Julian Edge (2003), quien retoma la preocupación porque el accionar de los docentes pueda contribuir a la hegemonía imperial de los Estados Unidos por consenso. Al igual que Pennycook y Coutand-Marin, Edge no adhiere a posturas fatalistas o catastróficas (a las que parece más cercano Phillipson), sino que propone, como aquellos, trabajar la ética y la transparencia en la enseñanza del inglés, y la reflexión de parte de los educadores acerca de la contribución que puede hacer dicha tarea a la construcción de un mundo mejor.

Más allá de la riqueza de estos planteos y del debate que habilitan, distintos académicos han realizado críticas, en especial a las posturas de Phillipson, que considero centrales para retomar. Fundamentalmente, estos cuestionamientos hacen referencia a la agencia de las naciones al adoptar y adaptar la lengua inglesa (Esseili, 2008), y a la producción de identidades multifacéticas y heterogéneas que no necesariamente implican elementos de americanización de los sujetos (Meierkord, 2008), en concordancia con la visión del *curriculum* como un sistema diverso y dinámico que sintetiza elementos culturales provenientes de distintos grupos, señalada en el apartado anterior. Es decir, estas críticas llevan a plantear que el inglés no se puede conceptualizar linealmente como un vehículo de imposición de una agenda imperialista, pues se estaría desconociendo la agencia de los distintos sujetos y grupos sociales en una diversidad de contextos, aun cuando se conceda que las presiones del mercado lingüístico impulsan la expansión del inglés y lo transforman en un bien cultural asociado a las posibilidades de movilidad socio-económica, tal como señala el propio Phillipson (2008b).

Canagarajah (1995) es otro de los autores que ha criticado las visiones más pesimistas en relación a la enseñanza y la expansión del inglés. Cuestiona el análisis de Phillipson acerca del imperialismo lingüístico por no incluir lo individual, lo particular y local, y entonces por no describir cómo la dominación se manifiesta en el día a día en comunidades específicas, y cómo puede ser resistida en ellas. De acuerdo con Canagarajah, la visión de Phillipson está implícitamente influida por las teorías de la reproducción en educación, asumiendo que “la dominación es inexorable, global y unilateral” (ibíd., 593, traducción propia). Contra estas visiones de la dominación elaboradas en países centrales, Canagarajah propone retomar estudios empíricos desde la periferia que relativizan la dominación y dan cuenta de la posibilidad de resistencias en las comunidades locales, cuestiones que se continuarán discutiendo en el apartado siguiente.

1.4. Resistencia y empoderamiento

Ya en relación con los aportes que realiza De Alba (2006) al estudio del *curriculum* como sistema diverso, dinámico, y portador de elementos tanto hegemónicos como opuestos, mencionados en el primer apartado, considero imprescindible la incorporación del concepto de resistencia a este marco teórico. Las contribuciones de Henry Giroux (1985) resultan un punto de partida ineludible, debido a que este autor ha reunido los aportes de las teorías de la resistencia de la nueva sociología de la educación y, desde una crítica constructiva de las mismas, ha brindado una conceptualización acerca de qué entendemos por resistencia que permita abordar la relación dialéctica entre las estructuras e instituciones y el agenciamiento humano. De este modo, las teorizaciones de Giroux permiten dar respuesta a uno de los principales cuestionamientos que se han hecho a las posturas críticas en educación, a saber, su falta de articulación entre crítica y posibilidad que conduce al escepticismo acerca de las posibilidades de transformación y el descreimiento del poder de los sujetos pedagógicos (Suárez, 2008). El concepto de resistencia, en cambio, celebra “una noción dialéctica de la intervención humana que correctamente define a la dominación como un proceso que no es ni estático ni completo” (Giroux, ibíd., p.49), tal como se señaló anteriormente al definir los procesos hegemónicos.

Para definir el concepto de resistencia, Giroux lo opone a las ideas de acomodación y conformismo, y lo diferencia de la noción de oposición, por una parte porque el autor se sitúa en el terreno de la ciencia política y de la sociología, y por otra parte porque entiende que no todo acto de oposición constituye un acto de resistencia, puesto que

bien puede reproducir y ser expresión del poder dominante. La diferencia reside fundamentalmente en que el concepto de resistencia implica un deseo manifiesto de transformación radical de las situaciones de dominación. En palabras del propio Giroux, “el concepto de resistencia representa un elemento de diferencia, una contralógica que debe ser analizada para mostrar su interés subyacente en la libertad y su rechazo de aquellas formas de dominio inherentes a las relaciones sociales contra las que reacciona” (p.50). Por lo tanto, todas las formas de oposición deben ser analizadas críticamente y serán entendidas como prácticas de resistencia en tanto que conlleven intenciones emancipadoras.

En el debate acerca de la enseñanza del inglés, en esta línea se sitúan los autores que conciben esta lengua no (sólo) como un vehículo de opresión, sino más importantemente como una posibilidad de liberación lingüística desde la periferia. Estos autores hacen referencia a la diversificación de la lengua inglesa a partir de su expansión a diversos contextos socioculturales y su involucramiento en situaciones de contacto lingüístico. La diversificación del inglés es tan grande que se puede hablar, en plural, de la existencia de ingleses dispersos por el mundo (*World Englishes*). En este fenómeno, es muy importante el hecho de que ha crecido el número de hablantes no nativos a tal punto que supera significativamente a la cantidad de hablantes nativos de la lengua. Como consecuencia, los hablantes que se encuentran en lo que Kachru (2017) denomina Círculo Externo (países donde el inglés se habla como segunda lengua) y Círculo en Expansión (países donde el inglés se habla como lengua extranjera) tienen actualmente un papel significativo en la enseñanza y en las funciones atribuidas al inglés, con el potencial de disputar el control sobre la lengua frente al Círculo Interno (países donde el inglés es la primera lengua, nativa). De hecho, la intensificación del uso del inglés en los países del Círculo en Expansión, incluso al interior de sus fronteras, y el desarrollo incipiente de normas para la comunicación entre hablantes multilingües hacen que el modelo de Kachru sea hoy puesto en cuestión por su jerarquización entre centro y periferia, y se proponga más bien la idea de una igualdad de posición entre las variedades heterogéneas del inglés, cada una con su propia gramática y normas (Canagarajah y Ben Said, 2009)⁶.

⁶ Si bien se han realizado estas críticas al modelo de Kachru, Canagarajah (2012), en comunicación personal, sostiene que en tanto no tengamos una alternativa, al menos esta propuesta nos invita a reflexionar en profundidad acerca de las distintas variedades del inglés y las disputas por la autoridad sobre la lengua. De hecho, Canagarajah y Ben Said (2009) presentan los cuestionamientos al modelo pero aun así recurren a la terminología de Kachru para poder exponer su análisis.

Warschauer considera que en el siglo XXI, un concepto central para entender la enseñanza-aprendizaje del inglés es el de agencia: para este autor, los hablantes de inglés como segunda lengua “usarán el lenguaje menos como un objeto de estudio extranjero y más como un lenguaje adicional propio para tener un impacto y cambiar el mundo” (2000:530, traducción propia). Warschauer nos invita a ver al inglés tanto como un portador de desigualdades y como un vehículo para desafiar dichas desigualdades, en la nueva etapa del capitalismo posindustrial, denominada informacionalismo, en la que el inglés permite dar voz a los menos privilegiados, con un alcance global para su mensaje. En cierto modo, la nueva lógica de esta etapa capitalista de competencia por empleos no se cuestiona, sino que se propone preparar a los estudiantes con las habilidades necesarias para tener ventajas en el mundo informacionalista. Las elecciones individuales, aunque no limitadas, sí se ven restringidas e impactadas por el contexto socio-económico de dominación norteamericana y las fuerzas globalizadoras, en un complejo interjuego entre estructura y agencia (Ferguson, 2012). Desde este punto de vista, la propuesta de Warschauer no desafía el estado de cosas, sino que implica la adaptación del aprendizaje y enseñanza al funcionamiento de las sociedades tal como se manifiesta. En este sentido, no es completamente transformador. Sin embargo, me interesa la propuesta que este autor hace acerca de las respuestas pedagógicas que permitan el alcance de una educación de calidad para todos en cuanto al aprendizaje del inglés. Básicamente, el desafío a las desigualdades puede enfocarse en este caso por la promoción de alfabetizaciones múltiples (*multiliteracies*) y el aprendizaje por proyectos, con énfasis en el desarrollo de habilidades de argumentación y resolución de problemas y la incorporación de asuntos culturales e identitarios en la clase de inglés que refuercen el sentido de apropiación del lenguaje por parte de los hablantes no nativos. En este sentido, la propuesta didáctica del autor sí representa una perspectiva transformadora, en tanto que la clase de inglés que Warschauer tiene en mente impulsa a los estudiantes a construir y comunicar sus propias representaciones de la realidad, entendiendo que esto es lo que involucra la noción de agencia.

Queda entonces el interrogante acerca de en qué medida la enseñanza del inglés implica adaptación a un estado de cosas, y en qué medida se cuestiona el nuevo orden socio-económico global; y por otro lado, el interrogante acerca de qué se entendería por la apropiación del inglés en un país como la Argentina, en el que no hay una variante local del lenguaje y, por lo tanto, es necesario recurrir a normas y referentes externos (puesto que se trata de un país del Círculo en Expansión, que, de acuerdo con Kachru, 2017, es dependiente de normas, y no creador de las mismas).

Autores que trabajan justamente desde el Círculo en Expansión, como Matsuda (2003) en Japón, proponen incorporar en la clase de inglés esas distintas variantes mundiales, junto con diversos tópicos culturales que pongan en cuestión la orientación hacia el Círculo Interno. Asimismo, se plantea la necesidad de abordar la historia del inglés para poder debatir el pasado colonial y el presente poscolonial de la lengua, y las desigualdades de poder que esa historia implica. Por otra parte, los estudios acerca del inglés como lengua franca (*English as a Lingua Franca*, ELF) están poniendo en discusión el modelo de enseñanza de la lengua y sugieren “nuevas prioridades pedagógicas enfocadas en la inteligibilidad y acomodación pragmática” (Ferguson, 2012:491) para la comunicación entre hablantes cuya primera lengua es distinta del inglés. La existencia de diversas variedades de inglés y su puesta en juego para interactuar entre miembros de distintas comunidades culturales y lingüísticas han alterado el foco de la enseñanza hacia un énfasis en los aspectos pragmáticos del lenguaje como práctica social (Canagarajah y Ben Said, 2009).

Dentro del ámbito de producción local, Barboni (2013) trabaja en esta línea y destaca la importancia del desarrollo de la alfabetización en un sentido amplio como propuesta escolar tendiente a una sociedad más igualitaria. Resalto en este caso que la enseñanza de lenguas en la escolarización formal aparece asociada a la distribución del conocimiento, la participación democrática y la justicia social, aspectos que la autora vincula a la presencia del legado de Paulo Freire y su pedagogía de la liberación en la nueva Ley de Educación Nacional. La enseñanza de lenguas, tanto del inglés como lengua internacional como de otros lenguajes en un proyecto plurilingüe, es para esta autora una contribución fundamental al empoderamiento de los estudiantes tanto por el acceso al uso y producción del conocimiento, como por el desarrollo ciudadano en una educación intercultural. Ante la insoslayable presencia y expansión del inglés en numerosos dominios (en la educación y en los medios de comunicación, entre otros), se argumenta a favor de la intervención para democratizar el acceso al manejo de este lenguaje, intentando revertir la tendencia a su acumulación como capital en los grupos de elite al interior de un país (Ferguson, 2012).

Tal como en el caso de Warschauer, para Barboni esta concepción de las lenguas extranjeras está inherentemente vinculada a la pedagogía implementada en el aula: en este caso, una perspectiva poscolonial implica dejar atrás la proposición de métodos prescriptivos de enseñanza para pasar a una situación posmétodo, en que los educadores “testean [las teorías], se las apropian y transforman a través de sus

prácticas diarias y las prácticas innovadoras que llevan a cabo a través de su involucramiento profesional en los escenarios institucionales y culturales en donde trabajan” (Barboni, 2013:26, traducción propia). Las opciones pedagógicas son centrales porque, como plantea la autora a partir de las ideas de Canagarajah y Kumaravadivelu, una enseñanza tiene asociaciones colonialistas si tan sólo se enseña un reconocimiento de la lengua sin producción activa, puesto que “hay un supuesto de que los estudiantes recibirán pasivamente el conocimiento y no participarán en su construcción” (ibíd., p.134, traducción propia). Para Barboni, entonces, el principal problema en la enseñanza del inglés en relación a cuestiones de dominación y colonialismo para el contexto argentino radica en las prácticas escolares en que los estudiantes participan meramente en la comprensión pasiva de la lengua y no en la producción activa de discurso, en particular en contextos de exclusión social. En otras palabras, la enseñanza del inglés en sí misma es vista como un potencial elemento de empoderamiento, en tanto que el dominio de esta lengua amplía las posibilidades de acceso, producción y comunicación de conocimiento, y en ese sentido contribuye a mayores niveles de igualdad y justicia social; pero ese potencial depende para su realización de prácticas de enseñanza (y políticas) en la educación formal que permitan a los estudiantes una verdadera apropiación de la lengua extranjera para la producción discursiva.

Estos planteos desarrollados por Barboni evidentemente resultan centrales para entender el rol de la enseñanza del inglés en un proyecto plurilingüe en el nivel secundario en nuestro país, en el contexto de las últimas dos grandes reformas educativas, y presentan una mirada desde un país del Círculo en Expansión, donde las problemáticas planteadas no siempre coinciden con aquellas que supone la enseñanza del inglés en las excolonias británicas. En todo caso, el principal desafío es el de superar las “inconsistencias paralizantes entre la política y la práctica en las comunidades del círculo externo y en expansión en su lucha por crear una pedagogía que satisfaga la demanda local creciente y desafíos educativos únicos” (Canagarajah y Ben Said, 2009:168, traducción propia).

1.5. Las políticas lingüísticas y la glotopolítica

Como ya mencioné, el vínculo entre el inglés y otras lenguas en la ecología de lenguajes, y el intento de construir un proyecto plurilingüe en la educación formal están necesariamente enlazados con el concepto de *políticas lingüísticas*. El desarrollo teórico de este concepto ayuda a pensar la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto social y cultural más amplio, como parte de un proyecto político-pedagógico.

En este apartado incorporaré, asimismo, una breve presentación sobre la perspectiva glotopolítica que, si bien dada la mayor amplitud de su campo de estudio excede a la propuesta de esta tesis, puede aportar riqueza al análisis y guarda mucha afinidad con ciertas conceptualizaciones sobre políticas lingüísticas, tal como señalaré en el desarrollo de las distintas posturas en el área.

El campo de las políticas lingüísticas surgió en la década de 1960, a raíz del auge de los esfuerzos de planificación lingüística en los países africanos y asiáticos que transitaban su proceso de independencia y de constitución de una identidad nacional en el segundo período de posguerra. Asimismo, su surgimiento está ligado al incipiente proceso de globalización y a las empresas poscoloniales que ligan lo lingüístico y cultural a lo político y económico (Arnoux, 2014). En ese contexto primó el enfoque anglosajón en el campo, el cual ha recibido desde entonces una serie de críticas: este modelo atribuye el conflicto a la diversidad lingüística, soslayando los conflictos socio-económicos entre grupos sociales, y por lo tanto piensa la planificación lingüística como orientada a lograr la adopción de la homogeneidad lingüística para dar solución a los conflictos al interior de una sociedad. Además, el enfoque anglosajón de los '60 y '70 reduce la política a la planificación, y separa así las acciones institucionales explícitas de otras intervenciones, más solapadas, sobre los hablantes y las lenguas (Hamel, 1993). Tradicionalmente, el campo de las políticas lingüísticas ha sido definido como el estudio de las acciones sobre el corpus de una lengua y sobre el estatus de unas lenguas en relación a otras con intervención de instituciones oficiales reguladoras, con especial incidencia en el sistema educativo, los medios de comunicación y el aparato administrativo del Estado (Arnoux, 2014). El planeamiento o planificación lingüísticos sería “esquemática e idealmente (...) la ejecución de una política lingüística dominante que parte de un diagnóstico sociolingüístico inicial y busca transitar hacia otra situación lingüística, más satisfactoria que la anterior” (ibíd., s/d). Sin embargo, los avances más recientes en el campo de las políticas lingüísticas, a partir de los años '90, hacen hincapié tanto en la agencia de los individuos, como en la interacción entre las ideologías lingüísticas personales y colectivas, y fenómenos globales como la creciente migración (King y Rambow, 2012). En este sentido, los nuevos enfoques entran en debate acerca de la amplitud del objeto de estudio de la política lingüística, de modo que se encuentra en disputa si corresponde sólo a las acciones deliberadas del Estado, o si además contempla al conjunto de las fuerzas sociales con un componente propio de conflicto. Desde estas perspectivas más recientes, “una visión integradora de lo político debería establecer una relación teóricamente fundada entre los procesos y actividades

explícitos e implícitos, institucionales y no institucionales, para poder captar la tensión que muchas veces se produce entre unas y otras y que determinan en buena medida los resultados de los programas” (Hamel, 1993:18). Es posible diferenciar entonces, entre lo político en tanto arena de conflicto y antagonismo entre distintas fuerzas sociales, y la política como un grupo de prácticas e instituciones que intentan establecer un orden dado en el contexto de los conflictos propios de lo político (Mouffe, 2007, citado en Arnoux, 2014). Es así como muchos autores reservan el concepto de políticas lingüísticas para hacer referencia a los cursos de acción dispuestos desde la esfera estatal, muchas veces cristalizados en la legislación (por ejemplo, en el caso de Bein, 2012), aunque como ya se señaló, el alcance del concepto está en disputa.

Dentro de la producción teórica local, encontramos los enriquecedores aportes de Lía Varela (2007). Esta autora concibe las políticas lingüísticas en relación con el plano social más amplio, tomando en cuenta que este tipo de políticas produce efectos lingüísticos y no lingüísticos (como podrían serlo la afirmación de la identidad nacional, la integración regional, entre otros). Varela define entonces la política lingüística como *“un conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tiene por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y está racionalmente orientada hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o adquisición) como no lingüísticos”* (ibíd., 165, destacado en el original). Es interesante cómo esta autora concibe la política de enseñanza de lenguas extranjeras como un modo en que un país puede alinearse diplomáticamente en el mundo. Así, por ejemplo, Varela analiza en este sentido la reforma de los '90 en lenguas extranjeras, contextualizándola en el proyecto más amplio de país que se propuso desde la óptica neoliberal no sólo para la Argentina, sino para Latinoamérica en general: “el afán de ciertos gobiernos por establecer una “alianza estratégica”, aunque del todo asimétrica, con la potencia mundial en el marco del modelo neoliberal se tradujo en la decisión de generalizar la enseñanza del inglés como única lengua extranjera a través del sistema formal” (ibíd.). En suma, los aportes conceptuales de Lía Varela contribuyen a situar la propuesta curricular en un contexto más amplio del proyecto político-social de un país, y a analizar la propuesta de enseñanza de lenguas extranjeras en términos lingüísticos pero también más allá de ellos.

Por otra parte, Robert Phillipson (2001), y Phillipson y Skutnabb-Kangas (1996) sostienen la idea de que las políticas lingüísticas en relación con el inglés se sitúan en el contexto más amplio de la globalización, incluyendo aristas económicas, culturales y políticas. Los aportes originales provienen del académico Yukio Tsuda (1998, entre

otros), quien en el contexto japonés expresa la necesidad del desarrollo de políticas lingüísticas y culturales que impidan la invasión de lenguajes y culturas dominantes. Phillipson (2001) retoma estos aportes, en particular la diferenciación entre dos grandes paradigmas o tendencias opuestas en las políticas lingüísticas vinculadas al inglés, a las cuales denomina “el paradigma de la Difusión del Inglés, y el paradigma de la Ecología de Lenguajes” (ibíd., 187, traducción propia), donde principalmente se pone en juego el (des)balance entre el inglés y las lenguas y culturas locales. A grandes rasgos, el paradigma de la Difusión del Inglés está asociado a la promoción de este lenguaje y de la cultura estadounidense a expensas de otros, en el marco de un sistema mundial basado en la explotación y la creciente brecha entre quienes poseen y quienes no poseen recursos materiales. Se trata de una política monolingüe, siempre en relación con una lengua dominante (en este caso, el inglés). Por el contrario, el paradigma de la Ecología de Lenguajes promueve la diversidad lingüística, se basa en una perspectiva de derechos humanos, y fomenta la redistribución de los bienes materiales. Involucra la enseñanza de lenguas extranjeras en un equilibrio sustentable, compatible con el cultivo y protección de otros lenguajes y de la soberanía nacional, y la reducción de desigualdades lingüísticas y económicas (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996). Estos dos paradigmas pueden ser vistos como opuestos en un continuo, donde caben matices más o menos cercanos a uno u otro extremo, y donde una política lingüística y/o educativa puede interpretarse en términos de la voluntad de desplazamiento hacia uno de esos modelos alternativos. En el paradigma de la Difusión, la perspectiva sobre el lenguaje será funcionalista, en el sentido de concebir a las lenguas como herramientas descontextualizadas, mientras que en el paradigma de la Ecología los lenguajes son considerados como parte de la construcción de identidades culturales (Tsuda, 1998).

Réaume y Pinto (2012), desde la filosofía de las políticas lingüísticas, nos permiten complejizar el concepto ya que proponen una doble distinción. Por un lado, realizan una división básica entre aquellos abordajes que privilegian la protección de derechos, frente a aquellas posturas que favorecen la consideración de otros aspectos, en particular los costos/beneficios para la sociedad como un todo. Dentro del primer posicionamiento, basado en el derecho, caben aquellos planteos que ven al lenguaje de modo instrumentalista, como medio de comunicación, educación y movilidad socio-económica, y aquellos que valoran la función expresiva del lenguaje, como un aspecto de la construcción identitaria y de afiliación a un grupo o comunidad. En cuanto a los abordajes enfocados en la sociedad como un todo, encontramos también una marcada disputa entre dos posturas: aquellos que consideran las tendencias homogeneizantes

de la globalización como un fenómeno inevitable al que debemos adaptarnos mediante elecciones racionales, optando por “el segundo lenguaje que uno piensa que será más probablemente útil [y...] el lenguaje del cual más gente tiene al menos algún entendimiento” (ibíd., p.39, traducción propia); y por otra parte, aquellos que consideran la diversidad lingüística como “un bien público de complejo valor estético, intelectual, cultural e incluso científico” (ibíd., p.40, traducción propia) que, por lo tanto, debe ser preservado en la mayor medida posible en beneficio de la humanidad. Si bien las autoras introducen mayores matices por dicha distinción cuaternaria, podemos observar que las posturas antagónicas en sí se definen por disputas similares a las que plantea el modelo de los dos Paradigmas: monolingüismo o plurilingüismo; valoración instrumental de los lenguajes y de los beneficios materiales que acarrearán, o valoración de los mismos como bien de la humanidad y como elemento de construcción identitaria de sujetos y grupos. Esta distinción es clave para pensar el debate acerca de la enseñanza del inglés en nuestro contexto y sus posibilidades de inserción en un proyecto plurilingüe.

Un punto muy interesante para esta investigación es que el paradigma de la Ecología de Lenguajes implica que se le dé mayor relevancia a las políticas lingüísticas en las agendas de los países y organismos transnacionales, en contraste con el paradigma de la Difusión del Inglés, en el cual dichas políticas permanecen muchas veces implícitas o son libradas al accionar de las fuerzas del mercado. El propio Phillipson concluye su texto en una nota más optimista que en otros escritos, con las siguientes palabras: “Hay muchos individuos, globalmente y localmente, que *están* trabajando para hacer que el inglés sirva propósitos más equitativos, lo que significa que tenemos un motivo para sentirnos confiados al abordar los principales desafíos que enfrentamos profesionalmente” (2001:197, destacado en el original, traducción propia). En todo caso, como señalan Phillipson y Skutnabb-Kangas, es un requisito para una política lingüística transformadora el hecho de que se reconozca la existencia de relaciones de poder (asimétricas) entre los hablantes de distintas lenguas, si lo que se persigue es mitigar tales desigualdades: “Necesitamos una mayor sensibilidad a los diversos objetivos de las políticas lingüísticas y al potencial de una variedad de medidas en políticas lingüísticas educativas, particularmente en la escolaridad formal” (1996:441, traducción propia).

Aun así, se debe tener cautela al momento de evaluar el potencial transformador de políticas lingüísticas generadas por el Estado. Por un lado, las propuestas más recientes en el campo de las políticas lingüísticas tienen una visión amplia de las

mismas, donde no se las restringe sólo a los esfuerzos de planeamiento, sino que consideran que toda comunidad de habla posee una política lingüística, en tanto que sus miembros llevan a cabo prácticas de lenguaje y asignan valores a las lenguas, más allá de que se incorpore o no el elemento de planeamiento sobre las mismas (Spolsky, 2012); en este sentido, las elecciones individuales o familiares y la valoración que se haga del aprendizaje de distintas lenguas extranjeras cumplen un rol importante en la expansión, por ejemplo, del inglés (Ferguson, 2012). De hecho, el modelo propuesto por Spolsky (2004) contempla tres tipos de elementos constituyentes en la política lingüística de una comunidad de habla: las prácticas lingüísticas, las creencias o ideología lingüística, y en tercer lugar el planeamiento o gestión lingüística. Esto supone que la intervención directa, formal de personas o grupos a través de la legislación sólo constituye una parcialidad de la política lingüística de una comunidad. Como afirma Spolsky, “la política lingüística existe incluso donde no ha sido explicitada o establecida por una autoridad” y se da el caso que “incluso donde hay una política lingüística formal, escrita, su efecto sobre las prácticas lingüísticas no está garantizado ni es consistente” (2004:8). Por otro lado, se ha señalado que para impactar en el mercado lingüístico y en la valoración que en él se haga de distintas lenguas, “se necesitarán intervenciones socio-económicas y políticas más allá del alcance normal de la política lingüística” (Ferguson, 2012:498).

Tomando en cuenta estos aspectos, no dejo de considerar que la preeminencia global del inglés, su vinculación con el acceso al conocimiento y con las desigualdades socio-económicas inter- e intranacionales demandan la participación activa del Estado en materia de políticas lingüísticas, a favor de revertir los posibles efectos no deseados (homegeneizantes) pero, fundamentalmente, de promover mayores niveles de igualdad social y de posibilidades de acceso. Aun así, por todo lo expuesto, en esta tesis adoptaré una visión amplia de la política lingüística, que incorpore no sólo las acciones planificadas desde el Estado sino que tenga en cuenta las intervenciones desde un conjunto de fuerzas sociales con impacto en las lenguas y, en especial, con incidencia “en la relación que los hablantes establecen con su propia lengua y con las demás que se encuentran en su entorno” (Hamel, 1993:19).

Dada su cercanía con este posicionamiento acerca de las políticas lingüísticas, haré aquí una breve referencia a la glotopolítica, un concepto que viene de la sociolingüística francesa, pero retomaré los aportes desde Argentina de Elvira Narvaja de Arnoux. Según esta autora, la perspectiva glotopolítica “estudia las intervenciones en el espacio del lenguaje, entendidas estas en un sentido amplio ya que pueden ser

planificadas, explícitas, voluntarias, generadas por agentes – colectivos o individuales – que podemos identificar, o producidas “espontáneamente” sin mediadores claramente identificables” (2016:19) bajo la incidencia de diferentes procesos sociales. Se estudian dichas intervenciones en el lenguaje desde su dimensión política en tanto establecen, transforman o reproducen un orden social y modelan las subjetividades. Aquí se observa la afinidad con una concepción de políticas lingüísticas en un sentido amplio, en la que se contemple la incidencia de un conjunto de fuerzas sociales sobre la relación de las comunidades de hablantes con las lenguas, como planteaba Hamel (1993); sin embargo, Marcellesi y Guespin adoptaron el término de *glotopolítica* para designar al campo en Argentina para evitar las ambigüedades del *sintagma política lingüística* expuestas anteriormente (Arnoux, 2014). Además, Arnoux introduce un concepto interesante a tomar en cuenta en el análisis de las intervenciones en el lenguaje: las ideologías lingüísticas, entendidas como sistemas de representación sobre diferentes objetos lingüísticos que contienen una fuerte carga valorativa. Entonces, desde la glotopolítica se estudian los fenómenos y objetos en torno al lenguaje como “intervenciones sociales asociadas a ideologías lingüísticas, destinadas a influir en las prácticas de una comunidad, más o menos amplia, tendiendo a modificar el espacio público del lenguaje, sujetas a requerimientos de la sociedad frente a los cuales se adoptan, además, determinados posicionamientos” (Arnoux, 2016:20-21). La autora nos recuerda que “las subjetividades son morosas y las ideologías lingüísticas anteriores sobreviven y pugnan por manifestarse” (ibíd., p.31) de modo que un análisis sobre las intervenciones en el lenguaje necesariamente hace referencia a distintas capas de temporalidades, de larga, media y corta duración, para dar cuenta de los distintos posicionamientos y requerimientos, a veces contradictorios, que se manifiestan en dichas intervenciones.

Si bien el objeto de estudio de la glotopolítica es muy amplio, pudiendo por ejemplo abarcar interacciones orales entre sujetos que excederían el alcance de esta tesis, me interesa retomar esta perspectiva en tanto que contempla las intervenciones de una variedad de actores sociales, atenta al contexto que es marco de las mismas y con referencia a temporalidades de distinto alcance. De igual manera, será útil retomar el concepto de ideologías lingüísticas en un análisis de las políticas lingüísticas que incorpore la dimensión de *lo político*, tal como se lo definió anteriormente.

1.6. Reflexiones finales

En este capítulo introduje y discutí una serie de conceptos teóricos que han funcionado como marco de construcción y análisis de la información en esta tesis,

para pensar el lugar del inglés como lengua extranjera en el nivel secundario en la Argentina. Planteé, a partir de diversos autores, el concepto de *curriculum* como la cristalización de elementos culturales diversos, síntesis de procesos de luchas simbólicas entre sujetos individuales y colectivos con diferentes posicionamientos éticos, pedagógicos y políticos. En este sentido, el lugar del inglés como lengua extranjera hegemónica en la escuela secundaria no puede pensarse como una situación estática y completa, sino inherentemente conflictiva, que incluye disputas no sólo acerca de qué otras lenguas se pueden enseñar, sino también acerca de cómo enseñar el inglés y con qué objetivos. Así, diversos autores apuestan a la apropiación de su enseñanza desde una pedagogía local que contribuya a una sociedad más igualitaria, con la agencia de sujetos y grupos sociales en pos de un mayor acceso al conocimiento y a su producción. Esto requiere de la intervención del Estado a través de políticas lingüísticas explícitas en pos de mayores niveles de igualdad en la diversidad, pero sin dejar de considerar que el terreno de lo político incluye las prácticas y valoraciones que hacen los miembros de una comunidad más allá de los esfuerzos de planeamiento e intervención desde el poder público.

En el próximo capítulo presentaré el análisis bibliográfico de las investigaciones recientes afines a la temática de esta tesis, incluyendo la producción académica argentina, latinoamericana y a nivel mundial en general.

CAPÍTULO 2: **ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO**

2.1. Resumen

En este capítulo presento una revisión de la bibliografía en investigación reciente más relevante y afín al objeto de esta tesis, a modo de antecedentes. He optado por presentar las investigaciones relevadas de acuerdo con el ámbito geográfico que abarcan, de más a menos próximo: Argentina, Latinoamérica en general, y por último mundial. La revisión realizada reafirma el valor que puede tener un trabajo como el que propongo en esta tesis, en el cual se estudien las tensiones, disputas y construcciones en torno a la política lingüística a partir de las voces de una diversidad de agentes sociales, para lo cual la entrevista aparece como una herramienta metodológicamente interesante y complementaria a los estudios documentales que, tal como se verá, son los más frecuentes en las investigaciones sobre políticas lingüísticas relevadas. Retomaré, en este sentido, la perspectiva de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) sobre la capacidad de actores sociopolíticos y culturales diversos de participar en el *curriculum* como espacio de disputa de valores, intereses, opciones ideológicas, entre otros. Observo, asimismo, que muchas investigaciones hacen foco en la extensión de la enseñanza de las lenguas extranjeras (en particular del inglés) hacia el nivel primario. Me preguntaré, en cambio, por los sentidos y formas que adquieren las políticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria, a partir del hito de la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006, la cual extiende la obligatoriedad a dicho nivel educativo que, históricamente, tuvo una matriz excluyente.

2.2. Producción sobre Argentina

Dentro de las investigaciones recientes afines a este trabajo, un antecedente muy cercano es la tesis doctoral realizada por Roberto Bein para la Universidad de Viena, titulada *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993* (2012). Dicha tesis se encuadra en líneas generales en la sociología del lenguaje, y se centra en el análisis de cómo distintos factores objetivos y subjetivos (representaciones, ideologías y actitudes) repercuten en las políticas lingüísticas. El propósito principal que persigue es el de estudiar dichas políticas en la Argentina para el período 1993-2009, tomando como hitos la sanción de la Ley Federal de Educación N°24.195 y la Ley de oferta obligatoria de portugués N°26.468, respectivamente para cada año. Asimismo, Bein se propone realizar hipótesis explicativas para la adopción

de distintas políticas lingüísticas en cada contexto histórico-cultural, considerando que esos dos momentos de sanción de leyes educativas constituyen posiciones político-lingüísticas y pedagógicas diametralmente opuestas.

Metodológicamente, la tesis de Bein se basa en la reconstrucción histórica de la enseñanza de distintas lenguas extranjeras en la Argentina, a saber: el alemán, francés, inglés, italiano y portugués. El análisis de las políticas a partir de 1993 se basa en el examen de textos normativos elaborados por el gobierno nacional y los gobiernos provinciales (leyes educativas, diseños curriculares, contenidos básicos comunes, entre otros), planes de formación docente, y otros documentos, centrándose en qué conceptos se emplean, cómo se los define, cómo repercute la legislación en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la formación docente, cómo se representa a las distintas lenguas, y cómo evolucionan y varían (o no) las políticas de un documento a otro. Además, para obtener un panorama general del pasaje de las políticas lingüísticas a la planificación en cada jurisdicción del país, Bein toma datos de un informe del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) elaborado con el Censo de Maestros del año 2004, datos provinciales oficiales y una consulta realizada por el propio investigador en 2011.

En la discusión de los documentos, Bein observa una diferenciación grande entre las líneas de política lingüística dominantes en la década de los '90 y las que surgen en forma posterior a la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006, aunque nos advierte que la política lingüística no puede desprenderse linealmente de la política general del Estado. En esta última etapa, las innovaciones están mucho más sujetas a las consultas y al alcance de un consenso entre las distintas jurisdicciones y actores intervinientes. Además, se destaca en esta última ley la presencia del Mercado Común del Sur (Mercosur) y se da importancia a la integración regional, lo que impulsaría la sanción de la ya mencionada Ley N° 26.468 de oferta obligatoria del portugués. Por otra parte, Bein concluye que las políticas lingüísticas operan sobre una situación determinada que limita la capacidad transformadora de la nueva legislación. Al momento de elaboración de su tesis (año 2012), caracteriza la situación de enseñanza de lenguas extranjeras en la Argentina con tres rasgos marcados: la preponderancia de la enseñanza del inglés, junto con la presencia muy reducida de otras lenguas ya sea por tradición o por proyectos innovadores (esto último, en especial, en el caso del portugués); la escasa incorporación de las lenguas extranjeras en el nivel primario de educación; y, por último, la falta de docentes titulados para la cobertura de la totalidad

de puestos de enseñanza de lenguas extranjeras. Dado el tema de mi trabajo, el primer rasgo es el que resulta más significativo para mi análisis.

Bein destaca el hecho de que la política lingüística no puede comprenderse en su totalidad a partir del accionar del Estado nacional y de los Estados provinciales, sino que es preciso incorporar otros actores como la sociedad civil, colectivos docentes, entre otros. Esto reafirma el valor que puede tener un trabajo, como el que aquí propongo, de estudiar las tensiones, disputas y construcciones en torno a la política lingüística a partir de las voces de una diversidad de agentes sociales, para lo cual la entrevista aparece como una herramienta metodológicamente interesante y complementaria a los estudios documentales.

39

En sus consideraciones finales, Bein indica que un punto a desarrollarse es el de poder contar con más información acerca de la selección y enseñanza de lenguas por jurisdicción. En este sentido, mi trabajo también puede contribuir al focalizarme específicamente en la provincia de Buenos Aires, y en un nivel particular del sistema educativo, el secundario. Por último, mi tesis avanza sobre la propuesta de Bein en términos temporales. Así, por ejemplo, evalúo qué ha sucedido con la ley de oferta de portugués en las escuelas secundarias, cuya implementación debía ser concretada para el año 2016.

Lo mismo ocurre en el caso de la investigación de María Eugenia Contursi (2012), quien analiza la política y planificación lingüística en la Argentina acerca de la lengua portuguesa durante la primera década de existencia del Mercosur. Esta autora lleva a cabo un análisis de documentos oficiales (leyes, acuerdos-marco, diseños curriculares, entre otros) en el período previo al que me propongo estudiar, de modo que resulta un útil punto de partida sobre el que avanzar con esta tesis. Además, en su tesis doctoral Contursi (2010) incorpora un estudio de caso con observación no participante y entrevistas en clases de profesorado de portugués en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que resulta interesante ya que aborda las prácticas desde abajo (*bottom-up*), pero por centrarse en las representaciones sobre dicha lengua en particular no lo reseñaré para este trabajo.

Contursi piensa la política lingüística en relación con los procesos socio-históricos en el marco de los cuales se genera. Para la década que abarca su análisis (1991-2001), concluye que el tratamiento que se les dio a las lenguas fue de tipo instrumental y afirma que las políticas y planificación en torno al portugués tuvieron un carácter

elusivo. La autora da cuenta de esta situación argumentando que el proyecto del Mercosur se vio en esa etapa en tensión con un proyecto de integración opuesto, el del Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), el cual habría contribuido a reforzar la primacía del inglés en el sistema educativo como instrumento para la inserción en el mundo globalizado, lo cual es en particular notorio en los documentos de mediados de los años '90. Si bien me parece más apropiado tener la cautela de no vincular en modo directo y lineal la política lingüística a la política general, como nos advertía Bein y dadas las complejidades propias del sistema educativo, la investigación de Contursi sirve como un antecedente por su tema de estudio, e intento retomar una línea de trabajo que ella misma plantea como pendiente en sus reflexiones finales: “analizar la segunda década de funcionamiento del Mercosur y su relación con la UNASUR, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006; así como las implicancias políticas de la enseñanza de portugués en la constitución de la integración sudamericana” (2012:23), aunque siempre lo tendré en cuenta en relación con la enseñanza del inglés, y de las lenguas extranjeras en un sentido más abarcador.

Otro antecedente que es preciso mencionar, en este caso en relación a la enseñanza plurilingüe, lo constituye el trabajo del equipo dirigido por Silvana Marchiaro en la Universidad Nacional de Córdoba, quienes se han movilizado desde sus inicios por la preocupación acerca del “exiguo o casi nulo espacio asignado a las lenguas romances extranjeras en los distintos niveles de educación en la Argentina” (Carullo y Marchiaro, 2013:73) y han dado lugar al proyecto InterRom, una de las principales propuestas en Sudamérica para la enseñanza de lenguas romances (en particular, portugués, italiano y francés) a través del enfoque de intercomprensión entre lenguas emparentadas (Erazo Muñoz y Chávez Solís, 2014). Tras desarrollar un enfoque y materiales didácticos para la enseñanza universitaria, su proyecto de investigación en curso se propone incorporar la propuesta de intercomprensión en el nivel secundario bajo el título *“Enfoques Plurales en la Escuela Secundaria: impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursiva e intercultural en adolescentes escolarizados”*, trabajando en una de las escuelas cordobesas que ha optado por la Orientación Lenguas en dicho nivel educativo (Carullo y Marchiaro, 2013). Centralmente, el equipo intenta responder acerca de cómo impacta la intercomprensión de lenguas emparentadas en el desarrollo lingüístico-discursivo y de estrategias metalingüísticas y metacognitivas en los jóvenes en la escuela secundaria. Se trata de un proyecto muy variado y rico metodológicamente, que combina entrevistas, observación no participante,

grabaciones, resolución de tareas, entre otras técnicas de recolección de datos (Marchiaro, 2015). Puedo afirmar que se trata de un proyecto más próximo a la ingeniería didáctica, en el sentido de que se plantea la producción de situaciones didácticas innovadoras basadas en el enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas romances emparentadas, y en esto se diferencia radicalmente de la propuesta de esta tesis, si bien comparto las preocupaciones iniciales. Por otra parte, el equipo de trabajo de la UNC está enfocado en el estudio de las estrategias y los procesos de producción y comprensión discursiva en las lenguas extranjeras, mientras que en mi caso me centraré en el desarrollo de las políticas lingüísticas a escala macro, más que en procesos subjetivos de enseñanza-aprendizaje.

2.3. Producción académica en Latinoamérica

2.3.a. La Educación Intercultural Bilingüe

En Latinoamérica, un gran aporte que revitaliza el campo de la enseñanza de lenguas y de las políticas lingüísticas es el de las propuestas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). De acuerdo con el relevamiento bibliográfico realizado por Ferrão Candau (2010), el término interculturalidad surge en el contexto latinoamericano en los años '70, en referencia a experiencias de educación escolar indígena que por primera vez ponen en cuestión el mandato homogeneizador de la escuela y proponen un bilingüismo que no sea ya un elemento civilizatorio, de asimilación, como lo había sido hasta ese momento. Las luchas y reclamos de estos colectivos, juntos con organizaciones de derechos humanos, movimientos campesinos, trabajadores desocupados, entre otros, han contribuido a repensar la educación de modo que “haga posible diferentes significados y aconteceres culturales, tradicionalmente no reconocidas ni aceptadas como legítimas dentro de las escuelas” (Villa y Martínez, 2014:11).

Para pensar la EIB en América Latina, es indispensable hacer al menos una breve referencia a la producción de Luis Enrique López (2008). Para este autor, los movimientos indígenas de la región han contribuido a la construcción de una perspectiva ecológica de la adquisición, aprendizaje y enseñanza de lenguajes en la región, ya que consideran el escenario social y político en que ocurren estos procesos y cuestionan el paradigma monolingüe y monocultural del aula tradicional. Este investigador revisa y sistematiza los antecedentes y experiencias latinoamericanos a partir de la década de 1970, tales como el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), y concluye que están contribuyendo al desarrollo e implementación de una perspectiva ecológica, integral,

de la enseñanza de lenguas ligada a cuestiones culturales e identitarias, perspectiva que considera muchas veces ausente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Más aun, las propuestas de EIB reseñadas impulsan una construcción más local y menos centralizada de las políticas lingüísticas y curriculares, en procesos de toma de decisiones *bottom-up*, ya que “[l]a demanda indígena por mayor inclusión curricular de su conocimiento y sistemas de valores ha generado un proceso en curso de indagación acerca de la validez del conocimiento escolar oficial previamente indiscutible” (López y Sichra, 2008:302, traducción propia).

Dentro de esta línea investigativa se encuadra el artículo del autor chileno Pedro Fuenzalida Rodríguez (2014) titulado “Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile”. Este investigador estudia las prácticas de reclamo y las propuestas educativas de la sociedad mapuche-williche en Chile en torno a la EIB, indagando acerca de la participación de nuevos actores en la concepción y construcción del *curriculum* escolar, los conflictos de legitimidad que surgen a partir de los reclamos, demandas y propuestas de la sociedad mapuche-williche, y los impactos re-etnizadores de la EIB que la transforman en “un campo de resistencia político-epistémica” (p.3). El enfoque teórico adoptado por Fuenzalida Rodríguez corresponde a una concepción crítica de la interculturalidad, la cual pone en cuestión la matriz de desigualdad racializada sobre la que se monta el capitalismo global actual. Esta postura lleva al autor a cuestionar el abordaje que realiza el Estado chileno con respecto a la interculturalidad, el cual bien tiende a la asimilación o a la convivencia cultural sin poner en cuestión dicha matriz de desigualdad y de subordinación. El interés del investigador, por el contrario, radica en analizar las prácticas de resistencia y descolonización de los sectores mapuches cuyos “discursos políticos y educativos [...] se distancian de los subyacentes predominantes en la política pública indígena” (ibíd., p.5) y que buscan desarticular las estructuras de subordinación. Fuenzalida Rodríguez concluye que existe un proyecto educativo autónomo de la comunidad mapuche-williche que se articula con procesos culturales y socio-políticos de resistencia, lo cual permite concebir al *curriculum* como “un sistema estratégico en el que se puede poner en tensión las lógicas de poder” (ibíd., p.14).

La importancia que tiene retomar esta perspectiva para esta tesis radica en que la EIB permite identificar marcadamente la naturaleza política de la escuela y la capacidad de actores sociopolíticos y culturales diversos de participar en el *curriculum* como espacio de disputa de valores, intereses, opciones ideológicas, etc. En otras palabras, me

interesa retomar la mirada que plantean los estudios sobre EIB de ruptura con respecto a una supuesta neutralidad de la escuela, y el análisis que propone de la intervención de diversos actores en la concepción y elaboración del *currículum* escolar. Aunque comparto esta perspectiva, mi objeto de estudio es distinto de la EIB, ya que me propongo estudiar las políticas lingüísticas sólo en cuanto a las lenguas extranjeras. En el siguiente apartado se detallan algunos antecedentes en la región en relación a las políticas de enseñanza del inglés.

2.3.b. Enseñanza del inglés en Latinoamérica

Dentro de la producción latinoamericana encontramos diversos trabajos que abordan políticas lingüísticas contemporáneas vinculadas a la enseñanza del inglés, con especial énfasis en la extensión de los años destinados a la enseñanza del nivel secundario hacia el nivel primario. Reyes Cruz, Murrieta Loyo y Hernández Méndez, desde la Universidad de Quintana Roo, México, presentan una investigación de este tipo en su artículo “Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias” (2011). Las autoras estudian la integración de esta lengua extranjera en la enseñanza básica por iniciativa de algunos estados mexicanos a partir de 1992. Los propósitos que persiguen en su investigación son múltiples: contextualizar el fenómeno del desarrollo de este tipo de programas en las escuelas primarias; indagar acerca de su origen; analizar qué tipo de políticas lingüísticas nacionales e internacionales influyen en su realización; y finalmente, qué implicancias tiene la puesta en práctica de dichos programas.

Metodológicamente, esta investigación se basa en el análisis documental de publicaciones digitales oficiales elaboradas en tres niveles: el plano internacional, el nacional, y el estatal, teniendo siempre como objeto de estudio las políticas sobre las lenguas extranjeras (PLE), coincidente con mi propio objeto de estudio. En cuanto a los organismos internacionales, se analiza la producción de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Consejo de Europa, perteneciente a la Unión Europea. En otro orden, las autoras realizan una descripción por estado de las iniciativas de incorporación del inglés a la enseñanza primaria. La legislación nacional mexicana en la materia está influenciada fuertemente por las recomendaciones de la OCDE, a la vez que restringe la enseñanza de lenguas extranjeras al inglés en forma exclusiva, de modo que no se continúa con la línea internacional que favorece el plurilingüismo. Las autoras especulan que tal restricción puede deberse a la conjunción de la cercanía con los Estados Unidos, el valor que se

le da al inglés como lengua de comunicación e intercambios internacionales, y al hecho de que se establece una continuidad entre la escuela primaria y la secundaria, en la cual se enseña el inglés como lengua obligatoria desde 1926. De los documentos de alcance nacional las autoras concluyen que los mismos intentan dar cierta unidad a la enseñanza del inglés, pero consideran que la misma es difícil de lograr dadas las complejidades del sistema educativo, y las limitaciones geográficas, económicas y de infraestructura existentes. La formación docente es presentada como uno de los principales problemas en la implementación de proyectos de enseñanza de lenguas extranjeras, tanto por un nivel de dominio de la lengua insuficiente en algunos educadores, como por la escasa cantidad de docentes con respecto a la matrícula estudiantil a cubrir.

Otra apreciación central que realizan las investigadoras con respecto a las políticas nacionales concierne la poca valoración de las lenguas indígenas, dando lugar a una visión, implícita en los documentos oficiales, de México como país monolingüe, exclusivamente hispanoparlante, lo cual conlleva la escasa existencia de programas nacionales para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua. Las autoras plantean la necesidad de una política lingüística abarcadora que contemple las lenguas desde el punto de vista de la preservación de la riqueza cultural, “antes que como simples vehículos de la prosperidad económica” (ibíd., p.188). Asimismo, exponen su temor porque las propuestas lingüísticas existentes puedan agudizar las desigualdades sociales al interior de México “al incrementar aún más la separación entre aquellos cuya lengua materna es la indígena y tienen dificultades para expresarse en español y los que, dominando el español, pueden acceder a cursos de inglés” (ibíd., p.189). Asimismo, las autoras critican la carencia a nivel nacional de un documento normativo abarcador que explicita la política lingüística del país, concluyendo entonces “que no existe en realidad política ni planificación lingüística como tal” (ibíd., p.181). Si bien la crítica es válida, considero que la conclusión se desprende de una equiparación errónea entre planificación y políticas lingüísticas, y los documentos en que las mismas se materializan. En otras palabras, la falta de un documento nacional que englobe las políticas lingüísticas del país no conduce a la conclusión de que dichas políticas son inexistentes. Como se explicó en el capítulo 1 correspondiente al marco teórico, el concepto de políticas lingüísticas se vincula a la toma de decisiones y puesta en marcha de acciones que no necesariamente se cristalizan en documentos oficiales; de hecho, pueden permanecer implícitas y libradas al accionar de las fuerzas del mercado (Phillipson, 2001). Además, como indiqué en ese mismo capítulo, las propuestas teóricas actuales en el campo de las políticas

lingüísticas tienen una visión amplia de las mismas, donde no se las restringe exclusivamente a las iniciativas de planeamiento desde el Estado, sino que se considera que toda comunidad de habla tiene una política lingüística propia, manifiesta en las prácticas de lenguaje y en los valores que sus miembros asignan a las lenguas, independientemente de que se incorpore o no el elemento de planeamiento sobre las mismas (Spolsky, 2012). En suma, sin negar la importancia de la elaboración de documentos de política lingüística nacionales abarcadores, en los que se acuerde qué lenguas enseñar, para qué, cuándo, a quiénes (entre otras decisiones), considero que es erróneo concluir que la falta de tales documentos equivale a la ausencia de políticas lingüísticas, dados los argumentos teóricos ya expuestos.

En este sentido, el estudio desarrollado en esta tesis puede contribuir a una visión más amplia de las políticas lingüísticas, en la que no aparezcan restringidas a la dimensión de desarrollo documental, ya que mediante la herramienta metodológica de la entrevista se incorporarán las voces de distintos actores comunitarios que participan, con sus prácticas, en la construcción de dichas políticas, desde la perspectiva teórica que adopto. Por otra parte, considero que mi tesis contribuye al estudio del mismo objeto que abordan Reyes Cruz *et al.*, a saber, las políticas sobre las lenguas extranjeras, pero de modo complementario pues pongo el foco en un nivel distinto del sistema educativo. En vez de indagar acerca de la extensión de la enseñanza hacia el nivel primario, me pregunto por los sentidos y formas que adquieren las políticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria en la Argentina obligatoria a partir de la sanción de la nueva Ley de Educación en 2006, la cual implica un cambio radical en el nivel, cuya “matriz pedagógica histórica se dispuso para excluir del acceso a la escuela a los sectores populares” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011:172).

Germán Canale (2011), en su artículo “Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras”, aborda la enseñanza de estas lenguas desde un punto de vista político-educativo, como parte de la formación ciudadana en la escuela pública uruguaya. En particular, este autor retoma el concepto de políticas lingüísticas de acceso de Baldauf, Li y Zhao (2008), las cuales dan respuesta a interrogantes como qué lengua enseñar, a qué sector de la población, desde qué edad y por cuánto tiempo. Canale se propone analizar las políticas de acceso al inglés en Uruguay en el sistema público. Para ello, comienza por realizar un breve recorrido histórico acerca de la consolidación del inglés como lengua extranjera obligatoria en dicho país a partir de

la segunda mitad del siglo XX, la cual guarda muchas similitudes con el caso argentino, y con la situación del Mercosur en general durante la década de 1990.

En un segundo momento de su artículo, Canale realiza un análisis de los discursos educativos contemporáneos que dan sustento a políticas de acceso más amplio y más temprano a la lengua inglesa en la educación pública e, idealmente, a un programa plurilingüe que, de acuerdo con el autor, se dificulta en su implementación debido a la escasez de docentes formados con la calidad y especificidad requeridas para llevar a cabo este tipo de propuestas. Canale identifica dos discursos que dan soporte a las políticas lingüísticas de acceso a partir del análisis de documentos oficiales: el discurso de la universalización y el discurso de la democratización. El primero se asienta en la idea de que cuanto más temprano sea el acceso a las lenguas extranjeras, mejor será su aprendizaje, y responde a una aparente demanda social. Por otra parte, el segundo discurso propone extender la enseñanza del inglés a todos los sectores sociales, contra la hegemonía de su adquisición en el ámbito privado para la elite. Este discurso se sustenta en los beneficios socioeconómicos, cognitivos y tecnológicos que proporcionaría el acceso al inglés, como lengua del mundo globalizado. Según Canale, se apela al sentido común para argumentar a favor de la enseñanza más extendida y temprana del inglés desde un punto de vista instrumentalista de los lenguajes. En cambio, las cuestiones culturales no han sido fundamentadas de forma homogénea y plantean debates debido a la posición hegemónica de países como Estados Unidos, y los modelos y estilos de vida que representan. Los discursos oficiales, además, resaltan la necesidad de proyectar una oferta plurilingüe de lenguas extranjeras, aunque las limitaciones prácticas antes mencionadas parecen dificultar su viabilidad en el presente.

Por un lado, tomaré aportes de este artículo desde el punto de vista histórico, ya que Canale presenta una revisión de los procesos de consolidación del inglés como lengua extranjera hegemónica que resultan válidos para comprender fenómenos del bloque regional Mercosur como un todo. Además, me resulta útil el estudio que realiza acerca de los discursos que sustentan la enseñanza de lenguas extranjeras para aplicarlos al caso argentino, pudiendo o no llegar a encontrar coincidencias entre los documentos oficiales de ambos países.

Por otra parte, la investigación que aquí propongo no está fundamentada en forma exclusiva en el análisis documental, sino que recorro a la entrevista como instrumento de construcción de la información que me permite incluir las voces de distintos sujetos

y sectores involucrados en la elaboración de políticas lingüísticas. Por este motivo, considero que este trabajo puede enriquecer los aportes que ha hecho Canale. Él menciona en su fundamento teórico el hecho de que el planeamiento y las políticas lingüísticas implican choques de intereses entre dichos agentes y sectores, en particular, tensiones entre las políticas lingüísticas impuestas desde arriba y las prácticas docentes que se realizan desde abajo (los llamados procesos *top-down* y *bottom-up*, respectivamente). Considero que la inclusión de la entrevista como herramienta en esta investigación puede aportar información acerca de estas disputas y tensiones para el contexto latinoamericano que Canale esboza teóricamente, en abstracto.

Por su parte, Carmen Guerrero (2008), en el artículo titulado “Colombia Bilingüe: ¿Qué significa ser bilingüe en el marco del Plan Nacional de Bilingüismo?” toma como corpus de estudio un documento elaborado en dicho país que se denomina “Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto!”. El mismo es parte de un programa de política lingüística nacional denominado “Colombia bilingüe en 10 años” llevado a cabo por el Ministerio de Educación con el apoyo del British Council (la organización internacional del Reino Unido encargada de fomentar vínculos culturales y educativos con otros países). El principal propósito que plantea Guerrero para su estudio es el de indagar acerca de qué sentido se da al ser bilingüe en Colombia. Este artículo presenta un enfoque metodológico del análisis documental rico y complejo, ya que combina la descripción lingüística con una mirada sociológica, apuntando al estudio del poder en el discurso, y cómo este sirve intereses de individuos o grupos particulares. Para ello, toma como pilares dos grandes aportes teóricos: el análisis crítico del discurso, el cual devela las agendas implícitas en el discurso y su relación con las estructuras sociales y las disputas en las relaciones de poder, y una teoría del poder simbólico, en particular del lenguaje como poder simbólico, a partir de los desarrollos de Pierre Bourdieu acerca de la capacidad de modificar y legitimar ciertas visiones del mundo mediante la palabra.

Guerrero presenta dos hallazgos acerca de qué es el bilingüismo en Colombia, tal como se desprende del análisis textual. En primer lugar, infiere que ser bilingüe se equipara con hablar inglés, puesto que el documento intenta institucionalizar la idea de que el inglés es la lengua extranjera a aprender, enseñar y usar, a la vez que las segundas lenguas (aborígenes) quedan excluidas del proyecto de bilingüismo en Colombia. La autora aquí manifiesta una preocupación similar a la que plantean Reyes

Cruz *et al.* (2011) a causa de la escasa consideración de las lenguas originarias en las políticas lingüísticas nacionales. Más aun, Guerrero identifica supuestos por los cuales el inglés se presenta como la lengua universal que funcionaría como puerta de acceso al mundo moderno, desestimando implícitamente la posibilidad de que el bilingüismo incluyese la enseñanza de otras lenguas extranjeras que han sido históricamente enseñadas en ese país, como el francés o el alemán. A través del concepto de poder simbólico, la autora analiza la caracterización positiva de la globalización y del mundo actual que se presenta como verdad que no necesita ser fundamentada, y que por otra parte excluye la referencia a aspectos conflictivos y negativos como el hambre, las guerras, la explotación de los trabajadores, etc. Esta misma lógica conduce, implícitamente, a una jerarquización de las lenguas en las que se exalta el inglés mientras que se desvaloriza al castellano como posible lengua de acceso a ese mundo globalizado, a pesar de que ésta era, al menos a ese momento, la tercera lengua en número de hablantes en el planeta y por lo tanto, un lenguaje de amplia comunicación (Skutnabb-Kangas, 2001). La segunda conclusión a la que llega Guerrero es que el reduccionismo está también presente en el concepto de bilingüismo en sí mismo, restringiéndolo a una meta monolítica y homogénea. Se concibe al lenguaje como un bien a adquirir, como una herramienta neutral de comunicación, y se simplifica al sujeto al que se dirige el programa. En suma, el estudio de Carmen Guerrero aporta, desde el análisis documental, a la mirada acerca de la vinculación entre las políticas lingüísticas y las agendas implícitas de ciertos grupos de poder en la sociedad, desnaturalizando concepciones acerca de qué entendemos por bilingüismo, qué lenguas se enseñan en la escuela, a quiénes y con qué objetivos. Esta tesis puede contribuir al estudio de las políticas lingüísticas desde otra perspectiva, como se dijo anteriormente, no centrada exclusivamente en la cristalización de las mismas en documentos sino enfocada, en cambio, a los procesos de construcción, disputas y resistencias en torno a las mismas, recuperando las voces de distintos agentes sociales con la herramienta metodológica de la entrevista.

De la producción latinoamericana en general destaco que las investigaciones reseñadas se enfocan en propuestas recientes o actuales para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y abordan estos proyectos como políticas lingüísticas que tienen impacto más allá de la enseñanza del inglés mismo, pues implican valoraciones acerca de las lenguas en general, vinculaciones con las políticas propuestas a nivel internacional, entre otras implicancias. Considero que mi tesis puede contribuir a resaltar la dimensión de conflicto, dificultad y luchas en los procesos de reforma que no están marcados en estos estudios, ya que los mismos se centran casi en forma

exclusiva en el análisis de documentación oficial, planes de estudio y resoluciones. En este sentido, me acerco a la concepción de Fuenzalida Rodríguez (2014) de la resistencia en el *curriculum* como una cuestión político-epistémica.

2.4. Producción académica a nivel mundial

En cuanto al ámbito internacional más general, encontramos el estudio realizado por Cha (2006) acerca de la expansión del inglés en la instrucción primaria alrededor del mundo. Se trata de un estudio cuantitativo que básicamente toma datos de organismos internacionales, como la UNESCO, acerca del porcentaje de países que enseñaban inglés, francés y alemán en el nivel primario en diferentes períodos históricos (entre 1945-69, 1970-89 y 1990-2005). Se presentan tablas y gráficos mostrando los datos por período y por región del mundo. Luego el autor discute los resultados de las comparaciones y argumenta en contra de las perspectivas teóricas funcionalistas, que explican la incorporación de nuevos contenidos curriculares en relación a los requerimientos sociales que vendrían a cumplir en un contexto (local) dado. En vez de esto, Cha sostiene que la incorporación del inglés en el *curriculum* de primaria de diversas naciones se explica como resultado de una perspectiva institucional mundial, que sería un constructo de normas y convenciones educacionales elaborado más allá de las fronteras nacionales, como resultado de la consolidación de un sistema internacional, la supremacía de Estados Unidos, en especial luego de la Segunda Guerra Mundial, y el surgimiento de teorías científicas y opiniones profesionales que han sustentado la enseñanza metódica del inglés desde una edad temprana.

Ya David Crystal (1997) había definido al inglés como lengua global, en el sentido de que esta ha desarrollado un rol especial reconocido en cada país, bien como primera o segunda lengua, o como principal lengua extranjera en el sistema de educación formal. Este autor explica el avance mundial del inglés desde un panorama histórico, geográfico y cultural general, por lo que a diferencia de Cha no se enfoca en factores educativos específicos. Fundamentalmente, Crystal explica el alcance del estatus global por parte del inglés por haber sido la lengua de la principal potencia colonial en los siglos XVII-XVIII: el Reino Unido, a su vez líder de la revolución industrial en el siglo XIX, y por ser la lengua de la principal potencia económica del siglo XX: los Estados Unidos, con su consiguiente impacto en las tecnologías de la información y la comunicación hasta la actualidad. Tomando en cuenta el panorama global ofrecido por Crystal y por Cha, este último específico sobre educación, considero que mi trabajo puede contribuir al análisis de las dificultades, negociaciones, luchas, e imposiciones

en torno al *curriculum* y a las políticas lingüísticas en un contexto socio-histórico específico en un país del Círculo en Expansión, con un enfoque cualitativo como el que propongo. Aquí retomo la distinción realizada por Kachru (2017), ya mencionada en el capítulo 1, entre países del Círculo Interno (países donde el inglés es la primera lengua, nativa, como es el caso en Australia), países del Círculo Externo (países donde el inglés se habla como segunda lengua, tales como Singapur) y Círculo en Expansión (países donde el inglés se habla como lengua extranjera, como es el caso en Argentina). Si bien, como mencioné anteriormente, este modelo ha recibido ciertas críticas, sigue resultando útil a los fines de reflexionar sobre las distintas variedades del inglés, su expansión en distintos puntos del mapa y las disputas por la autoridad sobre la lengua.

Un ejemplo de un estudio cualitativo en países del Círculo Externo y en Expansión lo constituye el artículo llamado “The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region” (2003), publicado por David Nunan. En el mismo, se propone analizar el impacto del inglés como lengua internacional en una serie de países de dicha área, a saber: China continental, Hong Kong, Japón, Corea del Sur, Malasia, Taiwán y Vietnam, todos ellos elegidos en función de que poseyesen características contrastantes entre sí (por ejemplo, en términos de desarrollo económico, entre otros factores). Nunan también parte de las conceptualizaciones de David Crystal (1997) acerca del inglés como lengua global, y plantea la necesidad de que los profesionales de la enseñanza del mismo tengamos un conocimiento más profundo de las implicancias de la expansión del inglés en las políticas educativas. Nunan propone un estudio descriptivo-interpretativo del lugar de esta lengua en los sistemas educativos de los países ya mencionados. Puntualmente, se pregunta acerca del impacto del inglés en las políticas y el planeamiento lingüísticos, en las prácticas educativas y los medios de instrucción, en el desarrollo de las lenguas maternas u originarias, y en términos de costos y beneficios de la enseñanza. Además, se interroga por los principios curriculares que subyacen a la enseñanza de esta lengua extranjera y cómo los mismos se vinculan con las prácticas en el aula.

La metodología empleada por Nunan consistió en el análisis de documentación gubernamental y cuasi-gubernamental junto con la realización de entrevistas guiadas y grupos focales con distintos partícipes de cada sistema educativo nacional: académicos, oficiales ministeriales, editores y educadores, tomando cada país como un caso separado. Si bien cada nación tiene su propio perfil, Nunan extrae una serie

de generalizaciones. En primer lugar, señala que el inglés como lengua global ha impactado en una reducción de la edad a la que se comienza a enseñar dicha lengua como asignatura obligatoria, con el apoyo de la opinión pública que parece sostener la idea de que cuanto más temprana sea la introducción del inglés, mejor resultará la enseñanza. En segundo lugar, Nunan observa grandes inequidades en el acceso a una enseñanza efectiva del inglés al interior de cada país, que parece depender de la posición económica de cada familia. Se manifiesta una preocupación en los países en desarrollo porque el inglés no se convierta en un mecanismo para determinar las posibilidades de avance económico para unos y la exclusión para otros. En tercer lugar, se cuestiona la inadecuación de la preparación y el dominio del inglés de los educadores, como una de las principales fallas a resolver en los sistemas educativos. Los documentos gubernamentales afirman que la enseñanza se basa en un enfoque comunicativo, pero esta retórica oficial no parece concordar con las prácticas áulicas. En cuarto lugar, Nunan considera necesario que haya una mayor carga horaria destinada a la exposición a la lengua extranjera en las escuelas. Por último, el autor critica la falta de un fundamento sólido en las políticas y prácticas lingüísticas en torno al inglés. Existe una preocupación por su falla, en particular en las escuelas públicas de la región, lo cual requiere de una revisión de dichas políticas.

Tomo este artículo como antecedente ya que aborda las políticas lingüísticas en relación con el inglés en países del Círculo Externo y en Expansión, con datos cualitativos y no sólo cuantitativos, partiendo de interrogantes afines. Aun así, mi tesis presenta claros puntos de diferenciación, siendo el contexto geográfico y la menor escala de la región que se abordará los más evidentes. Además, Nunan tiene un acercamiento a las políticas lingüísticas, por momentos, instrumentalista, enfocándose en la relación costo-beneficios en la enseñanza de lenguas. Tal enfoque no se corresponde con el que pretendo tomar, sino que, de acuerdo con el espíritu de la Ley de Educación Nacional, pondré el foco en la enseñanza de lenguas extranjeras en términos del desarrollo de la ciudadanía y el acceso al uso y producción del conocimiento (como ya mencionamos en base a Barboni, 2013). Esto nos lleva a una última, pero crucial diferencia, y es que en esta tesis el rol del inglés en las políticas lingüísticas se considerará en el marco de un proyecto de enseñanza plurilingüe, y no su impacto como lengua extranjera en forma aislada.

2.5. Reflexiones finales

En este capítulo presenté un análisis bibliográfico de investigaciones recientes afines a mi tema de investigación, organizándolas de acuerdo con su contexto de producción.

Se destaca en la mayoría de los trabajos reseñados el interés por la expansión del inglés en la enseñanza formal hacia niveles educativos cada vez más tempranos, en base a los documentos producidos desde la esfera estatal o desde organismos transnacionales. Los autores coinciden en abordar estos proyectos como políticas lingüísticas que tienen impacto más allá de la enseñanza del inglés mismo, pues implican valoraciones acerca de las lenguas en general, vinculaciones con las políticas educativas propuestas a nivel internacional, decisiones acerca de qué enseñar, cómo y a quiénes, entre otras implicancias.

Tomando en cuenta estos antecedentes, esta tesis puede realizar nuevos aportes en dos sentidos. Por un lado, en vez de indagar acerca de la extensión de la enseñanza hacia el nivel primario, abordaré los sentidos y formas que adquieren las políticas sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en la escuela secundaria en la Argentina dada la reciente obligatoriedad de un nivel que, históricamente, excluyó a amplios sectores de la sociedad. En segundo lugar, esta investigación contribuye a los trabajos existentes al incorporar la entrevista como herramienta metodológica que complementa los estudios documentales. Así, podré incorporar las voces de una diversidad de agentes sociales partícipes del *curriculum* como espacio de disputa de valores, intereses, opciones ideológicas, entre otros. En este sentido, esta tesis puede aportar a una visión más amplia de las políticas lingüísticas, en la que no aparezcan restringidas a la dimensión de desarrollo documental, ya que mediante las entrevistas se incorporarán las voces de distintos sujetos que participan, con sus prácticas, en la construcción de dichas políticas, desde la perspectiva teórica que adopto.

En el próximo capítulo haré referencia al diseño metodológico de esta investigación, incluyendo la perspectiva tomada, los métodos y estrategias de construcción de la información, y su proceso de análisis.

CAPÍTULO 3:

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Resumen

En este capítulo realizo una descripción del diseño metodológico de este estudio. Comienzo por definir y justificar mi elección de una perspectiva cualitativa, incluyendo consideraciones acerca de qué implica la investigación como práctica social y qué visión sobre la realidad social subyace a esta tesis. En segundo lugar describo los dos principales métodos de construcción de la información utilizados, a saber, el análisis documental y la realización de entrevistas semiestructuradas. Además, explico la técnica de muestreo empleada para seleccionar los sujetos y las estrategias de elaboración de la información durante la realización de las entrevistas. Por último, detallo el proceso de análisis llevado a cabo.

3.2. Definición y justificación de la perspectiva

En este trabajo he adoptado una perspectiva cualitativa, entendiéndola como “una forma de investigación en la cual el investigador (...) recolecta e interpreta datos, haciendo que el investigador sea una parte del proceso de investigación tanto como los participantes y los datos que ellos proveen” (Corbin y Strauss, 2014:4, traducción propia). La investigación, entonces, es una práctica social que implica una “relación activa” entre quien busca conocer y aquello que desea conocer (Guber, 2005:57). Se trata de un proceso de construcción sistemática de conocimientos que intenta captar las relaciones dialécticas entre distintas dimensiones de una problemática en un contexto socio-histórico determinado (Achilli, 2005). Distintos autores, como Guber (2005) y Charmaz (2014) hablan de la investigación como una construcción del conocimiento porque implica la transformación de la información de la realidad social en datos útiles al objeto de estudio a través de una elaboración del investigador en diálogo con la perspectiva de los actores, donde el investigador pone en juego su subjetividad, debiendo reflexionar sobre sus privilegios, valores y prejuicios. Por lo tanto, este “enfoque asume explícitamente que cualquier representación teórica ofrece un retrato *interpretativo* del mundo estudiado, no una imagen exacta de él” (Charmaz, 2014:17, traducción propia, destacado en el original).

Esto requiere que la investigación tenga una formulación flexible, que se vaya ajustando en la relación entre teoría y los significados y conocimientos locales de los sujetos, en busca de una comprensión profunda de experiencias y situaciones.

Considero que este enfoque es el más apropiado para indagar en torno a mis preguntas de investigación, ya que un enfoque cualitativo permite analizar una multiplicidad de visiones de distintos participantes acerca de procesos sociales, incluyendo sus intenciones, sentimientos y acciones (Charmaz, 2014). Desde esta perspectiva sobre la realidad social, el principal interés radica en “una *comprensión* del modo en el que los individuos y los grupos sociales crean, modifican e interpretan el mundo en el que se encuentran” (Cohen, Manion y Morrison, 2018:6, traducción propia, destacado en el original). De acuerdo con Bourdieu (1999), el acto de comprender implica atender a un relato o historia particular tanto en su singularidad como en su generalidad, rompiendo con el velo de las palabras cotidianas que crean “la ilusión de lo ya visto y lo ya escuchado” (1999:533), tomando en cuenta además las estructuras invisibles (sociales) que dan forma a ese decir. La comprensión implica la difícil tarea de establecer una distancia entre la voz propia y la de los sujetos entrevistados, y al mismo tiempo poder trasladarse al lugar del otro para “captar así su punto de vista” (1999:543).

En suma, considero que una perspectiva cualitativa es la más adecuada para analizar las reconfiguraciones en las políticas lingüísticas desde la perspectiva de los sujetos intervinientes, contemplando su visión sobre las lenguas extranjeras y el inglés en particular, además de las disputas y tensiones surgidas en dichos procesos de reconfiguración.

3.3.-Métodos de construcción de la información

La realización de la investigación para esta tesis implicó la combinación de dos métodos principales de construcción de la información, con el objetivo de alcanzar descripciones más profundas y ricas al momento de analizar dicha información. Por un lado, realicé un análisis documental de las principales normativas a nivel nacional y provincial vinculadas a las lenguas extranjeras, tomando en cuenta las dos últimas reformas educativas. Por otra parte, llevé a cabo una serie de entrevistas semiestructuradas a sujetos ligados a las políticas lingüísticas y educativas en la provincia, a fines de obtener información acerca de la perspectiva de los participantes. Contar con estos dos métodos de recolección contribuye a poder triangular la información y llegar a conclusiones más confiables a través de su análisis. A continuación describo en mayor profundidad los métodos en cuestión.

- *Entrevistas*

Una de las estrategias de construcción de la información que utilicé fue la entrevista semiestructurada, de modo de contar con los relatos de los participantes para intentar comprender los sucesos bajo estudio. Para su realización, tomé en cuenta, al menos en forma parcial, las herramientas brindadas por Charmaz (2014) desde la perspectiva de la teoría fundamentada. Este enfoque considera a la entrevista como una de las principales herramientas para estudiar las visiones, intenciones, sentimientos y perspectivas personales de los participantes sobre los procesos sociales en los que están involucrados. Supone la realización de preguntas de exploración del tema de investigación, considerando las guías de entrevista como herramientas flexibles en constante revisión. Además, este tipo de entrevistas apunta a aprender acerca de las palabras y significados construidos por los sujetos, para intentar acceder a la perspectiva interna sobre los procesos investigados.

Por otra parte, me centré en la perspectiva metodológica de análisis de contenido. De acuerdo con Cohen, Manion y Morrison, el análisis de contenido refiere a un proceso que analiza y resume material textual “a través del uso tanto de categorías preexistentes como de temas emergentes para generar o testear una teoría” (2018:675, traducción propia). Aunque atendiendo a las limitaciones de una tesis de maestría no me he planteado como objetivo la generación de teoría, considero que este enfoque ha sido útil como modo de sistematizar un conjunto de procedimientos que me permitieran realizar un análisis riguroso de las entrevistas. Estos autores definen una serie de pasos que he retomado y adaptado para la construcción de información a partir de las entrevistas, incluyendo la definición de códigos a ser utilizados en el análisis, el recuento de la frecuencia de ocurrencia de los códigos, y el análisis de las transcripciones en función de las relaciones entre distintos códigos que figuran en el texto.

Para la realización de las entrevistas elaboré dos guías de preguntas, una destinada a expertos en lenguas extranjeras, y otra para los expertos en educación sin conocimientos específicos acerca de la enseñanza de dichas lenguas. Estas guías, incluidas en los Anexos 3 y 4, fueron corregidas en base a los comentarios de la directora y codirectora de esta tesis, así como las fui reformulando en su puesta en práctica durante las entrevistas en base a las respuestas de los entrevistados en el propio proceso de elaboración de la información. Las preguntas fueron organizadas de acuerdo con una lógica de desarrollo temporal de los eventos estudiados.

- *Análisis documental*

Los documentos normativos estudiados contribuyen a la validación de la información construida a través de las entrevistas, ya que preexisten al proceso de investigación y no son generados a partir de los objetivos de la misma. El análisis de los documentos se centró en las menciones a las lenguas extranjeras en la normativa nacional y provincial, abarcando el período de 1989 a 2015. Estas fuentes documentales son primarias en tanto que fueron producidas durante el período de tiempo estudiado y no implican la mediación de la interpretación de terceros en sí mismas (Cohen, Manion y Morrison, 2018). Exploré los materiales en base a los siguientes tópicos: valor asignado al inglés, visión de las lenguas extranjeras, y políticas lingüísticas promovidas o apoyadas a través de estas normativas. Los datos obtenidos fueron organizados en forma de una tabla comparativa para correlacionar la esfera nacional con la provincia de Buenos Aires. Tomé en cuenta todos los documentos citados en los antecedentes que presenté en el análisis bibliográfico, así como la normativa que hallé a través de la búsqueda en las compilaciones de leyes y normativa general ofrecidas online por el Ministerio de Educación de la Nación y por la Dirección General de Cultura y Educación (de aquí en más, D.G.C. y E.) de la provincia. En el Anexo 2 incluyo el listado completo de documentos analizados.

3.4. Muestra para las entrevistas

La principal técnica de muestreo que utilicé en esta investigación es la de *muestras diversas* (*purposive sampling* en inglés), puesto que la consideré la más apropiada a los fines de representar la complejidad del fenómeno estudiado y obtener una gama de perspectivas respecto de las políticas lingüísticas en lenguas extranjeras. Yin (2016) define a esta técnica de muestreo como aquella que está orientada a seleccionar los casos más relevantes y ricos en información de acuerdo con el tema de estudio, así como lo más diversos entre sí para ampliar el rango de perspectivas presentadas. Este tipo de muestreo implica la inclusión de fuentes que podrían ofrecer información o perspectivas contradictorias con respecto a las demás. La selección de una variedad de sujetos hace posible, entonces, la comparación y triangulación de la información. Por este motivo, la principal preocupación en la selección de la muestra no ha sido el número de sujetos seleccionados, sino más bien la diversificación de los participantes. Me propuse entrevistar a sujetos que hayan bien participado o bien se hayan visto impactados, en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires, por las políticas lingüísticas derivadas, en particular, de Ley de Educación Nacional N°26.206, específicamente en relación con el área de lenguas extranjeras en el nivel secundario. Realicé para ello un muestreo intencional, buscando distintos roles o características para dar cuenta de una diversidad de perspectivas. Aun así, cabe aclarar que se trata

de un estudio limitado, acorde con los requerimientos de una tesis de maestría, que de ningún modo agota la diversidad de sujetos involucrados en los procesos investigados.

Realicé en total 5 entrevistas semiestructuradas a cinco participantes diferentes. Para su identificación en la organización del material obtenido, así como para su presentación en el análisis, asigné un código numérico a cada entrevistado, de acuerdo con el orden en que fueron entrevistados:

- E1: docente de lengua inglesa que trabaja en formación docente. Cumplió tareas de dirección en lenguas extranjeras a nivel universitario y participó de la creación de un profesorado en lengua portuguesa, surgido a partir de la sanción de la ley 26.468 de enseñanza del portugués en las escuelas secundarias.
- E2: docente de lengua inglesa que trabaja en formación docente. Cumplió tareas como funcionaria de la D.G.C. y E. en capacitación docente, en el programa de educación plurilingüe y en la creación de la orientación en lenguas extranjeras para el nivel secundario.
- E3: ex funcionario de la D.G.C. y E. especialista en políticas educativas, no vinculado a las lenguas extranjeras.
- E4: ex funcionaria de la D.G.C. y E. especialista en *curriculum* y evaluación, no vinculada directamente con el área de lenguas extranjeras.
- E5: docente de lengua francesa, con tareas de dirección en lenguas extranjeras en el nivel superior. Participó en la elaboración del diseño curricular para la orientación en lenguas extranjeras. Fue presidenta de una asociación de profesores de francés.

3.5. Estrategias de elaboración de la información

Los sujetos participantes de las entrevistas fueron contactados en todos los casos vía correo electrónico, a través de direcciones que ya disponía en dos casos, y en los otros a través de direcciones proporcionadas por intermediarios que facilitaron el contacto. En primer lugar, envíe un mensaje semiformal en el que describía brevemente la temática de mi proyecto de investigación y expresaba el interés en que el receptor pudiera participar como entrevistado/a, de acuerdo con su disponibilidad horaria. En todos los casos obtuve respuestas favorables y acordé con los entrevistados lugares y horarios de encuentro.

En el segundo contacto vía correo electrónico, además, informé a los entrevistados que su participación sería en carácter anónimo y que recibirían una copia de la

transcripción de su entrevista para poder hacer los comentarios u objetar algún aspecto de la misma, si lo considerasen necesario. Creswell (2005, citado en Candela, 2019) define esta revisión por parte de los participantes (*member checking*) como un proceso de consulta a uno o varios de los sujetos acerca de diferentes aspectos de la investigación a los fines de asegurar la precisión de lo reportado y la representatividad de las interpretaciones, entre otros aspectos sumamente relevantes que contribuyen a la credibilidad de un estudio cualitativo. De acuerdo con Bishop, la revisión por parte de los participantes debería realizarse en forma interactiva, con la frecuencia en que sea posible, ya que “no sólo enriquecerá nuestra comprensión cultural, nos involucrará en la triangulación como proceso, sino que también permitirá a nuestros lectores saber qué hicimos y por qué resultó de esa manera” (1999:123, traducción propia). De modo similar, Freeman *et al.* destacan el chequeo de interpretaciones y representaciones de un/a investigador/a con los participantes, antes de la publicación del informe final, como una práctica valorada en la investigación cualitativa (Freeman, deMarrais, Preissle, Roulston y St. Pierre, 2007). Así, recurrí a la revisión por parte de los participantes como una estrategia para contribuir a la validez y confiabilidad de este estudio, en particular para evitar sesgos que derivasen en la representación errónea o incompleta de la información (Cohen, Manion y Morrison, 2018).

Las entrevistas fueron realizadas entre noviembre de 2018 y junio de 2019 en un único encuentro con cada sujeto, excepto en el caso de una entrevistada con la que realicé una primera reunión exploratoria informal y un segundo día de entrevista formal, dada la disponibilidad de horarios de la entrevistada. Las entrevistas se realizaron en distintos ámbitos, según la preferencia de los propios participantes: en tres casos en su lugar de trabajo, en un caso en un café y en otro en la oficina de la entrevistada en su hogar. Los encuentros tuvieron una duración entre 35 y 75 minutos, y fueron grabados en formato audio mediante un grabador digital con autorización de los entrevistados antes del comienzo de cada entrevista. Les expliqué que la grabación tenía el fin de lograr una mayor fidelidad a lo expresado por el/la entrevistado/a y facilitar el posterior análisis de las entrevistas así como reiteré que accederían a una copia de la transcripción tras la desgrabación. En todos los casos, los entrevistados accedieron a que realizara este registro en audio. Durante los encuentros, además, fui tomando nota en mi cuaderno de campo respecto de normativas y actores mencionados por los entrevistados, términos que utilizaran en forma reiterada para considerarlos posteriormente en la etapa de codificación de la información, y modificaciones realizadas sobre la guía de preguntas en el curso de cada entrevista en

particular. A continuación detallo el proceso de análisis de la información, que fui realizando en paralelo con su construcción.

3.6. Proceso de análisis de la información

A medida que fui obteniendo las grabaciones de audio de las entrevistas, las organicé en una carpeta digital y comencé el proceso de transcripción en forma personal, para asegurar la preservación de todo el material que podría perderse con el uso de un software, en particular en el caso de las grabaciones que contenían ruido del ambiente. Opté por la transcripción en forma exclusiva de los elementos verbales, dado que no consideré relevante a mis objetivos de investigación registrar en detalle los elementos contextuales ni paraverbales en las entrevistas. Cada transcripción fue enviada a la persona entrevistada como había sido acordado, como archivo digital por correo electrónico, para que pudieran realizar los comentarios o señalar cualquier discrepancia. En dos casos obtuve respuestas que afirmaban estar de acuerdo con la transcripción realizada. En los casos en que obtuve el acuse de recibo pero no una devolución, transcurridos meses del intercambio asumí que el uso de la transcripción estaba autorizado en tanto no hubo en ningún caso objeciones presentadas por los entrevistados.

El siguiente paso fue el análisis temático de la información a través de su codificación. Comencé por una codificación inicial en base a los temas surgidos de los objetivos y preguntas de la investigación, junto con otros códigos provisorios que elaboré a partir de las notas de campo tomadas en las entrevistas. Este proceso inicial dio como resultado un total de siete códigos: puntos de debate, rol del inglés / hegemonía del inglés, cambios curriculares, obligatoriedad, heterogeneidad, plurilingüismo, y evaluación del cambio curricular, este último en relación con el código de cambios curriculares ya mencionado. A partir de estos grandes temas emprendí el análisis de las distintas entrevistas, habiendo asignado a cada código un color para identificar su presencia en las transcripciones. A su vez, fui realizando memorandos acerca de relaciones entre códigos, modificaciones y ampliaciones sobre los mismos, comparando constantemente la información entre diferentes entrevistados. Además, dentro de cada código fui anidando subtemas derivados. De la iteración de este proceso de revisión de los códigos y comparación entre la información elaborada de cada entrevista llegué a un nuevo conjunto de grandes temas, totalizando diez, a saber: (1) visión de la educación, (2) docentes, (3) dificultades de la puesta en práctica, (4) legislación y cambios curriculares, (5) actores participantes, (6) heterogeneidad, (7) puntos de debate, (8) rol del inglés, (9) visión de las lenguas

extranjeras y (10) obligatoriedad. El análisis de la información, entonces, fue un proceso recursivo con continuas modificaciones, que se apoyó tanto en códigos contruidos a priori como en otros elaborados en forma posterior, reactivos a la información emergente y a su interpretación (Cohen, Manion y Morrison, 2018).

Por último, llevé a cabo el análisis de los temas y su puesta en relación en función de las preguntas de investigación, teniendo como soporte principal el marco teórico presentado en el capítulo 1. Además, este análisis estuvo apoyado por la representación de las relaciones entre los temas a través de un mapa conceptual, a fin de vincularlos y jerarquizarlos en función de su relevancia para los objetivos de la investigación. Los resultados a los que arribé a través de este proceso los sintetice en forma de cuatro enunciados proposicionales. Tanto los códigos empleados en el análisis como los enunciados proposicionales que sintetizan los resultados del proceso son desarrollados en detalle en los capítulos 5 y 6, donde los presento en relación con su sustento teórico y con fragmentos relevantes de las transcripciones que los ilustran. Cabe destacar que cada persona entrevistada recibió, vía correo electrónico, los extractos correspondientes de los borradores de dichos capítulos a fin de que pudiesen realizar los comentarios, sugerencias o correcciones que considerasen pertinentes, de acuerdo con el proceso de revisión de los participantes ya descrito en el apartado 3.5. En un único caso obtuve una devolución que aportó mejoras a los fragmentos de la transcripción citados, de modo de evitar reiteraciones y muletillas propias del lenguaje oral y de lograr una contextualización más precisa de las palabras. Asimismo, esta devolución por parte de una de las entrevistadas agregó detalles que enriquecieron el análisis. Por parte de otro entrevistado, recibí la confirmación del acuerdo con lo expresado en sus extractos en particular. En el caso de los entrevistados que dieron acuse de recibo pero no enviaron comentarios, o que directamente no respondieron a mis correos electrónicos, asumí que transcurrido el tiempo especificado en el mensaje, no había objeciones o comentarios acerca de los extractos en cuestión que dichos participantes desearan manifestar.

3.7. Reflexiones finales

En este capítulo presenté el diseño metodológico de la tesis, articulándolo con perspectivas más amplias acerca de qué implica la investigación como práctica social. Sostuve que una perspectiva cualitativa resulta la más adecuada para abordar mis interrogantes guía, a fines de analizar una multiplicidad de visiones de distintos participantes acerca de los procesos sociales bajo estudio. Presenté, además, las estrategias empleadas para construir y analizar la información, tratando de reforzar su

validez y credibilidad mediante entrevistas a participantes con una diversidad de perfiles, la revisión de la transcripción de las entrevistas de su parte, y su combinación con el análisis de documentos primarios preexistentes al proceso de investigación.

En el próximo capítulo presentaré un recorrido por las políticas lingüísticas para el nivel secundario a nivel nacional y provincial a partir del análisis documental ya mencionado, en el marco de las dos últimas grandes reformas educativas acontecidas en el cambio de milenio.

CAPÍTULO 4:
LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL SECUNDARIO: UN RECORRIDO
POR LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NACIONALES Y PROVINCIALES EN LAS
REFORMAS DEL CAMBIO DE MILENIO

4.1. Resumen

En este capítulo analizaré las políticas en lenguas extranjeras para el nivel secundario en la Argentina y, en particular, en la provincia de Buenos Aires en el marco de las dos reformas educativas que tuvieron lugar en el cambio de milenio con la Ley Federal de Educación de 1993 (N° 24.195) y la Ley de Educación Nacional de 2006 (N° 26.206) como sus instrumentos legislativos centrales. Así, abordaré la política lingüística en un sentido estricto, en tanto que analizaré las acciones deliberadas del Estado acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de los documentos normativos oficiales. Fundamentalmente, para el período analizado se destacan tres acciones: la inclusión por primera vez de las lenguas extranjeras como asignatura de estudio en la enseñanza obligatoria; la creciente difusión del inglés, que en la provincia de Buenos Aires se convierte en la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria a partir de 1995, y finalmente la reincorporación en la provincia del italiano y el francés y la inclusión del portugués como parte de la Orientación en Lenguas Extranjeras, una de las modalidades por las que pueden optar los estudiantes del nivel secundario, a partir de 2010.

4.2. Introducción

De acuerdo con Roberto Bein, en “la política lingüística escolar se puede ver una notable estabilidad a lo largo de las décadas: aunque con una progresiva preponderancia del inglés, durante un siglo se enseñó inglés y francés, luego también inglés e italiano, en la escuela secundaria pública, pese a las cambiantes circunstancias políticas y económicas” (2012:53). Sin embargo, a fines del siglo XX se inició una serie de reformas educativas con las que se consolidó la preponderancia del inglés en las escuelas estatales, incluyendo el ámbito de la provincia de Buenos Aires en el marco de procesos más amplios de reforma del sistema educativo. Es por eso que en este capítulo describiré la política lingüística en el nivel desde los años '90 hasta las primeras décadas del nuevo siglo, como un período significativo de cambios en las políticas en lenguas extranjeras para el nivel.

Otra motivación central para tomar en cuenta este período de tiempo, más allá de la marcada consolidación de la enseñanza del inglés como lengua extranjera por antonomasia, es que es entonces cuando se implementaron por primera vez reformas integrales para ese nivel con eje en dos leyes para el sistema educativo en su conjunto: la Ley Federal de Educación, de 1993, y la Ley de Educación Nacional, de 2006. Con la Ley Federal de Educación, el nivel secundario en la Argentina contó por primera vez con una ley orgánica que lo organizara en relación al sistema educativo, desde el comienzo de su progresiva expansión a partir de mediados del siglo XIX, y finalmente con la Ley de Educación Nacional se tornó un nivel obligatorio del sistema. En ese breve lapso que transcurrió en el cambio de milenio se sancionaron, entonces, dos leyes de carácter orgánico que marcaron procesos de reforma integral, con impacto en la enseñanza formal de lenguas extranjeras y en la extensión de la cobertura de la enseñanza en el nivel en términos cuantitativos significativos.⁷

4.3. La reforma en la presidencia de Carlos Menem (1989-1999)

Las décadas de los '80 y de los '90 se caracterizaron a nivel regional por la hegemonía de la perspectiva neoliberal/neoconservadora, que surgió como respuesta ante la crisis del Estado de bienestar de la década previa. Si bien se puede diferenciar entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo, en tanto que el primero sostiene al mercado como factor ordenador y el segundo concibe al Estado como principal elemento de disciplinamiento, ambos discursos confluyeron en la propuesta de construcción de un nuevo orden social (Feldfeber, 1997). En materia educativa, esta perspectiva implicó la percepción de las familias como consumidoras de los servicios educativos, a las que debía brindárseles ofertas variadas del modo más eficiente y racional en términos de costos económicos, acordes al rendimiento académico de cada individuo. De acuerdo con Feldfeber, la “mercantilización del fenómeno educativo, la privatización de los servicios de educación o la introducción de la lógica de la gestión privada al sector público, y el entrenamiento del sujeto para el puesto de trabajo, constituyen los ejes centrales de la propuesta neoliberal / neoconservadora para la educación” (ibíd., p.7).

En América Latina, tal perspectiva y las políticas vinculadas a ella se cimentaron en dos grandes ejes: las críticas hacia el tamaño del aparato Estado-nación, tendientes a impulsar su achicamiento mediante las privatizaciones y desregulaciones; y la apertura

⁷ De acuerdo con los datos presentados por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE, 2007), entre 1980 y 2001 se produjo un aumento del 69,4% en la asistencia de jóvenes a la escuela secundaria a escala nacional. Entre los censos de 1991 y 2001, la tasa neta de escolarización para el nivel en la provincia de Buenos Aires se incrementó en más del 30%.

al mercado mundial en el llamado proceso de globalización. En Argentina específicamente, más que un achicamiento del aparato estatal se produjo su redefinición en un proceso de centralización de la regulación política con desplazamiento de las responsabilidades hacia las instituciones y los sujetos (Feldfeber y Gluz, 2011), como se verá más adelante en la implementación de la Ley Federal de Educación. A su vez, las políticas estatales se vieron altamente vinculadas a los lineamientos marcados por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, dadas las grandes acumulaciones de deuda externa contraídas con estos organismos que se remontaban a la década dictatorial previa (Thwaites Rey, 2010). Fue un período de creación de un organismo supraestatal en América del Sur: el Mercado Común del Sur (Mercosur), surgido formalmente entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, y luego ampliado a Venezuela y Bolivia. Aunque durante los '90 se realizaron acuerdos y convenios bilaterales que tuvieron como objetivo proyectar políticas en las áreas lingüístico-educativas, los acuerdos y medidas concretas tuvieron más bien efectos en el plano económico y, sobre todo, comercial (Bein, 2012).

En materia educativa, la década de 1989 a 1999, que abarcó los dos mandatos presidenciales de Menem en la Argentina, fue una época de reforma del sistema, en el marco de transformaciones que se dieron en toda América Latina. El Congreso Pedagógico Nacional desarrollado entre 1984 y 1988 había plasmado un diagnóstico de crisis y agotamiento del sistema educativo sobre el cual se fundamentó la necesidad de implementación de una reforma estructural. Discursivamente se privilegiaba el lugar que debía tener el conocimiento en las sociedades de cara al siglo XXI. Sin embargo, el sentido y dirección que debía tomar dicha reforma sería un nodo de fuertes disputas, y a lo largo de la década los conflictos a nivel educativo se darían en un contexto de creciente regresión del ingreso, polarización social, y aumento del desempleo y la pobreza, con impacto en la docencia. De acuerdo con Tedesco y Tenti Fanfani (2001), se pueden distinguir dos grandes enfoques en conflicto en la reforma educativa en la Argentina: por un lado, una perspectiva que hacía hincapié en la eficiencia y la eficacia, y se respaldaba en el mercado como actor de distribución de los ingresos; por el otro, un enfoque centrado en la equidad social y educativa, que destacaba el papel del Estado en la implementación de políticas públicas.

Uno de los hitos tempranos en el proceso de reforma fue la Ley Nacional N°24.049, sancionada durante el primer mandato de Menem, en diciembre de 1991. Esta ley se inscribe dentro de los procesos de reorganización del aparato del Estado-nación mencionados previamente, ya que implicó la transferencia de los servicios educativos

de nivel medio y superior no universitario administrados por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica, así como los establecimientos de gestión privada, a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires. En esta ley ya se puede señalar la tensión en el proceso de reforma que analiza Feldfeber (1997, 2000): en las reformas educativas latinoamericanas de los años '90 hay fines explícitos discursivamente que dan centralidad al conocimiento como factor de competitividad para los países, pero que se contraponen con estrategias orientadas por la lógica de reducción del gasto en el marco de políticas económicas de ajuste.

La llamada Ley de Transferencias de Servicios Educativos fue seguida por el que sería el principal instrumento legislativo empleado en la reforma: la Ley N°24.195 o Ley Federal de Educación en el año 1993, también sancionada durante el primer mandato de Menem y con Jorge Alberto Rodríguez como ministro de Educación. Como mencioné en la introducción al capítulo, se trató de la primera ley orgánica de educación después de la ley 1.420, que databa de 1884 y que había establecido la educación común, laica y gratuita en el país. La Ley Federal incluyó la extensión de la escolaridad obligatoria de 7 a un total de 10 años, divididos entre la última sala de educación inicial (preescolar) y 9 años de Educación General Básica (EGB) a partir de los 6 años de edad, tal como consta en su artículo 10, con un nivel de Educación Polimodal y otro de Educación Superior, Profesional y Académica de Grado no obligatorios. Si bien se recuperaban varias de las recomendaciones del Congreso Pedagógico, la nueva estructuración del sistema en EGB y Polimodal no era una de tales sugerencias y, de hecho, fue uno de los principales puntos de descontento o cuestionamiento frente a la nueva ley (Feldfeber, 2000). Aunque implicó efectivamente una extensión de la obligatoriedad, y la ampliación de la cobertura del sistema educativo en especial en la franja etaria de 13 a 18 años para los sectores sociales antes excluidos⁸, se observó un “relativo fracaso en acompañar el acceso a la escuela con condiciones apropiadas para la permanencia” y calidad del aprendizaje (Tedesco y Tenti Fanfani, 2000:10), con predominio de políticas de compensación focalizadas más que políticas universales para el nivel medio. “Este modo de hacer política, implicó un cambio de los modelos de prestación de aspiración universal basados en la

⁸ De acuerdo con el informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, la tasa neta de escolarización en el nivel medio era del 42,2% en 1980, del 59,3% en 1991 y del 71,5% en el 2001, observándose un importante aumento en la década de los noventa. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que una vez alcanzados niveles elevados de escolarización, los esfuerzos e inversiones necesarios para continuar la ampliación serán mayores (DiNIECE, 2007).

reciprocidad que supone la educación como derecho” (Feldfeber y Gluz, 2011) con un viraje hacia modos focalizados, orientados a escuelas y grupos particulares.

Distintos autores concuerdan en que el consenso alcanzado en torno a la Ley Federal en general fue débil en relación con dos grupos de actores. Por una parte, el colectivo docente cuestionó el proceso de elaboración de la ley por considerarlo centralizado, verticalista y unilateral, con un involucramiento especialmente bajo de los educadores. Además, desde el punto de vista de estos actores se criticó la desacreditación del saber docente ante los procesos de reconversión que exigía la reforma. Su expresión máxima desde el colectivo docente organizado sindicalmente tuvo lugar con la instalación de la llamada *Carpa Blanca* frente al Congreso Nacional como medida de lucha por un período de 1003 días, entre abril de 1997 y diciembre de 1999⁹. En segundo lugar, el bajo consenso en torno a la Ley Federal se manifestó a nivel de algunas jurisdicciones, en tanto que no todas implementaron la estructura definida por la misma, aunque esos “procesos de decisión política provinciales encuentran múltiples y diversas dimensiones” (Schoo, 2013:12)¹⁰. El incumplimiento por parte gobierno del nacional de las medidas de financiamiento previstas, registrándose incluso una caída en la inversión educativa per cápita en el nivel medio, contribuyó a la creciente segmentación del sistema educativo (Feldfeber, 2000; Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). La provincia de Buenos Aires, por su parte, adoptó los años de obligatoriedad y la estructuración marcados por la ley nacional a través de la sanción de la Ley de Educación de la Provincia N°11.612 en 1994, bajo la gobernación de Eduardo Duhalde y con Graciela Giannettasio como Directora General de Cultura y Educación. Aun así, convivieron dos modelos de organización en cuanto a la ubicación edilicia del 3° ciclo de la EGB: en algunos casos funcionó en forma integrada con los dos primeros ciclos, es decir, los 9 años en forma conjunta en el edificio de la ex-primaria, y en otros casos en forma articulada: el 7° año en el edificio de la EGB, y el 8° y 9° en el mismo edificio del Polimodal (integrados con el nivel medio). Se evidencia así la coexistencia de diversas modalidades de implementación al interior de una misma jurisdicción (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001).

⁹ A propósito, se puede consultar el artículo conmemorativo elaborado por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), disponible en: <https://www.ctera.org.ar/index.php/prensa/item/1779-1997-2-de-abril-2015-la-lucha-historica-de-la-carpa-blanca-de-la-dignidad> [visitado el 10/01/19].

¹⁰ La ciudad de Buenos Aires, a modo de ejemplo, conservó la estructuración del sistema en 7 años de educación primaria y 5 de educación secundaria.

Tanto la Ley Federal de Educación como la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires no hacen referencia directa a las lenguas extranjeras entre los objetivos de la formación en el sistema educativo, mucho menos para el nivel polimodal en particular. Aun así, en los años subsiguientes se promulgaron una serie de resoluciones y acuerdos, tanto a nivel nacional como provincial, que impactaron en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema formal.

Un primer hito a nivel nacional fue la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la Educación Polimodal en el área de Lenguas Extranjeras, en el año 1997. De acuerdo con Feldfeber (2000), la definición de los CBC tuvo un lugar central en la reforma, ya que la misma se apoyó fuertemente en el papel de los equipos técnicos en la definición de los contenidos, para dar legitimidad a la reforma desde una lógica tecnocrática, mientras que se consideró al personal de las escuelas como meros ejecutores de las políticas definidas en forma centralizada y vertical. Este documento, emitido por el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE), exigía la enseñanza de tres niveles de una lengua extranjera, “al menos uno de los cuales serán de inglés como lengua de comunicación internacional y los restantes serán, o bien, otros dos niveles de inglés, o dos de otra lengua extranjera seleccionada”, de acuerdo con la introducción al texto. Además, recomendaba la incorporación de las lenguas extranjeras ya desde el 2° ciclo de la EGB (que correspondía a 4°, 5° y 6° grados). Ubicaba la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto de la globalización de las comunicaciones, como competencia para insertarse en el mundo laboral y proseguir los estudios superiores. En el caso del inglés, se hacía hincapié en la inteligibilidad internacional, y en la participación en una *nueva cultura internacional* a través del mismo. Si bien se posibilitaba la inclusión y selección de una variedad de lenguas extranjeras, el inglés era la única de carácter obligatorio y la única singularizada en el documento, ya que no se especificaba cuáles podrían ser las otras lenguas ofertadas en este nivel o en la EGB. En términos de los modelos de políticas lingüísticas descritos por Tsuda (1998, retomado por Phillipson, 2001), estas normativas implicaron un movimiento hacia el polo del paradigma de la difusión del inglés (analizado en el capítulo 1), en tanto que promovía una única lengua por sobre las restantes y concebía el aprendizaje de lenguas de modo funcionalista, es decir, como una herramienta descontextualizada para el mundo del trabajo y para la competitividad en la llamada aldea global.

La creciente presencia del inglés en el sistema formal de educación se registraba ya desde mediados de siglo, pero uno de los antecedentes legislativos más importantes

lo constituyó la resolución ministerial 1.813/88, la cual instauró que en el nivel secundario se debía optar por una única lengua, mientras que hasta ese momento había regido la lógica de dividir dos bloques de 3 y de 2 años del nivel, enseñándose en cada uno una lengua extranjera diferente (Bein, 2012). Sin embargo, la resolución del año 1988 aún mencionaba una opción abierta entre tres lenguas específicas: inglés, francés o italiano; los CBC del año 1997 particularizan, en cambio, al inglés como única lengua de enseñanza obligatoria.

Por otro lado, en 1997 se firmó un convenio bilateral en el marco del Mercosur entre Argentina y Brasil, luego devenido ley N° 25.181 en la Argentina, cuyo artículo 4 establecía la promoción de la “inclusión en el contenido de los cursos de educación básica y/o media, de la enseñanza del idioma oficial de la otra parte”. Uno de los antecedentes fundamentales de este convenio fue el Protocolo de Intenciones del Mercosur, firmado en 1991 en Brasilia, el cual dio creación a la Comisión de Ministros de Educación del organismo. Dicho protocolo destacaba el papel de la educación en la consolidación de la integración regional y la afirmación de la identidad de los pueblos partes, y declaraba, en su punto 4, el “interés de difundir el aprendizaje de los idiomas oficiales del MERCOSUR – español y portugués –¹¹ a través de los Sistemas Educativos; formales, no formales e informales”. Desde el año 1992 el Ministerio de Educación argentino había ofrecido un curso a distancia de duración de 3 años para el dictado de clases de portugués, que llegó a contar con un total de más de 14.000 inscriptos, en su mayoría entre 1995 y 1997. Sin embargo, el Ministerio se encontró inhabilitado para emitir títulos de profesorado debido a la ley de transferencia de los servicios educativos N° 24.049 ya mencionada. Esta situación se conjugó por entonces con una “exigua” puesta en práctica de las intenciones plasmadas en el acuerdo bilateral (Bein, 2012:106).

Al año siguiente a la publicación de los CBC, la resolución del CFCyE N° 72/98 aprobó el “Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas” N°15. Además de hacer referencia al español y a la enseñanza de lenguas aborígenes, este acuerdo incluyó la valoración de las lenguas extranjeras por sus aportes a nivel cultural y cognitivo,

¹¹ El guaraní se incorporó como una de las lenguas del Mercosur a partir del 2006 (por decisión del Consejo del Mercado Común N° 35/06). Sin embargo, las lenguas oficiales de trabajo siguen siendo el español y el portugués en forma exclusiva, de acuerdo con el Protocolo de Ouro Preto de 1994. Por su parte, el Parlamento del Mercosur (PARLASUR), constituido en 2006, sí considera al guaraní como la tercera lengua oficial. Ver: <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/> y <https://www.parlamentomercosur.org/innovaportal/v/152/1/parlasur/lenguas-oficiales.html> [visitados el 23/01/19].

comprometiendo a las jurisdicciones a avanzar hacia la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel obligatorio. Este acuerdo resulta muy significativo ya que por primera vez la legislación nacional incluyó las lenguas extranjeras dentro de los años de enseñanza obligatoria. Se recomendaba una oferta plurilingüe y multicultural siempre que fuera posible; sin embargo, tal como en los Contenidos Básicos Comunes establecidos en el año previo, se señalaba en particular la importancia del inglés como lengua de comunicación internacional. El apartado 6, sobre Lenguas Extranjeras, establecía la posibilidad del desarrollo simultáneo de dos o más lenguas extranjeras en instituciones privadas o de gestión oficial, pero especificando que, para este último caso, tal posibilidad dependería del presupuesto disponible y de una planificación con anclaje local-regional. “Si bien el A-15 [...] sólo imponía un mínimo de tres años de inglés, de hecho varias de las provincias que cumplieron con la introducción de las lenguas a partir de 4° año de escolaridad [de la EGB] optaron por enseñar únicamente inglés” (Bein, 2012:121), tal como ocurrió en la provincia de Buenos Aires.

El fenómeno de la expansión de la enseñanza de la lengua inglesa hacia niveles más tempranos (y obligatorios) de los sistemas educativos, cristalizado en este caso en el Acuerdo-Marco N°15, no es de modo alguno un hecho particular del contexto argentino en los años '90; por el contrario, está registrado a escala global, en trabajos como el de Cha (2006), quien lo explica como resultado de un conjunto de factores, entre los cuales se cuentan una perspectiva institucional mundial, la supremacía de Estados Unidos, en especial luego de la Segunda Guerra Mundial, y el surgimiento de teorías científicas y opiniones profesionales que han sustentado la enseñanza metódica del inglés desde una edad temprana; o el trabajo de David Crystal (1997) también reseñado en el capítulo 2 de esta tesis, quien explica el avance mundial del inglés desde un panorama histórico, geográfico y cultural general.

Sin desconocer la magnitud y la incidencia de tales factores de escala global, resulta interesante estudiar cómo se desarrollan las políticas lingüísticas locales, las disputas en torno a qué enseñar y cómo hacerlo, y las posiciones adoptadas por diversos actores según sus propios intereses. El hecho de que en los documentos nacionales derivados de la reforma se diera prioridad casi exclusiva a la enseñanza del inglés condujo a disputas y reacciones por parte de los docentes de distintas lenguas extranjeras que históricamente habían tenido presencia en el sistema educativo argentino. Tal como lo refiere Roberto Bein,

la Embajada de Francia fue el principal apoyo con que contaron las asociaciones de profesores de francés y de otras lenguas extranjeras para expresarse en contra de esa política con diversos argumentos: el plurilingüismo como parte de los derechos humanos, la pauperización cultural que significaría estudiar una sola lengua extranjera y acceder únicamente a la cultura anglófona y la diversidad lingüística como precondition para las integraciones regionales. (2012:80)

Incluso la embajada del Reino Unido y las asociaciones de inglés expresaron en ese momento su recelo acerca de que, al tomarse el inglés como *lingua franca* para la comunicación internacional, se vaciara al espacio curricular de sus contenidos culturales y literarios (ibíd.). Los profesionales de la enseñanza de la lengua fueron críticos frente a este proceso de reforma, en tanto que no se contaba con la cantidad de docentes titulados necesaria para la cobertura de las horas de inglés, a la vez que cuestionaban los diseños curriculares por la falta de correlación con modelos didácticos explícitos. En la provincia de Buenos Aires, la relevancia que adquirió el inglés dentro del sistema educativo formal en los años '90 es notable. De acuerdo con Varela (2007), la década presentó el rasgo explícito de un intento por extender la enseñanza del inglés como única lengua extranjera obligatoria en el sistema educativo, lo cual se habría aplicado en algunas jurisdicciones “sin medias tintas”, entre ellas, en la provincia de Buenos Aires. En efecto, a través de la resolución ministerial 97/95 se extendió la enseñanza del inglés a todos los estudiantes del nivel polimodal, mientras que el “italiano y el francés, hasta entonces también presentes en los currículos del nivel medio, se ofrecerían, en caso de que existiera la demanda, en el marco de talleres optativos” (Varela, 2007:169).

En suma, el proceso de reforma de los años '90 implicó un doble movimiento en términos de políticas en lenguas extranjeras: por una parte, se produjo una extensión de la enseñanza formal de lenguas extranjeras, que por primera vez abarcó años de enseñanza obligatoria, con la consiguiente necesidad de mayor cantidad de docentes titulados para el dictado de los nuevos espacios curriculares; por otra parte, se produjo una reducción en cuanto a la variedad de lenguas extranjeras incluidas en la enseñanza formal al punto en que, en casos como el de la provincia de Buenos Aires, se limitó en forma exclusiva a la enseñanza del inglés, sin lineamientos didácticos explícitos en la normativa.

4.4. Las políticas educativas y lingüísticas en el período kirchnerista (2003-2015)

El fin de milenio en la Argentina estuvo signado por una profunda crisis que ya se dejaba entrever en los alarmantes números de fines de los '90 pero que tuvo su momento más crítico en diciembre de 2001, cuando se produjo la renuncia del entonces presidente De La Rúa en un contexto de creciente desempleo, recesión y déficit fiscal. De acuerdo con los indicadores macroeconómicos presentados en un informe oficial para el 2001, el PBI registró ese año una caída del 4,5% (con un descenso acumulado desde 1998 del 14%), al mes de octubre la tasa de desempleo era del 18,3% y, de acuerdo con la Encuesta Permanente de Hogares, el 35% de los habitantes del Gran Buenos Aires se hallaba bajo la línea de la pobreza¹². Un estudio llevado a cabo por la Central de Trabajadores Argentinos (CTA) en el 2002 mostraba cifras aún más crudas, estimando un 23% de desempleo, un 49% promedio de pobreza a nivel nacional (la provincia de Buenos Aires se ubicaba por encima de la media, con un 50,1%) y un 17,8% de los habitantes en situación de indigencia (17,7% para Buenos Aires)¹³. Este período estuvo signado, además, por la pérdida de legitimidad de los partidos políticos y el surgimiento de importantes movimientos sociales, “organizaciones sociales que cuestionan, en su discurso o en sus prácticas, los límites de la política institucional tradicional y que constituyen una respuesta al vacío político” (Thwaites Rey, 2010:7).

Para Bein, las políticas lingüísticas posteriores a la crisis de diciembre de 2001 adquirieron de tal contexto social, político y económico un carácter excepcional y radical, y constituyeron “expresiones de posiciones político-lingüísticas y pedagógicas sumamente diferentes” (2012:12) en relación con los marcos legales educativos de los años '90. Estas políticas se elaboraron durante los llamados gobiernos kirchneristas, que abarcaron la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y los dos mandatos de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015), y se inscribieron en el contexto latinoamericano más amplio de los denominados gobiernos de nuevo signo o pos-neoliberales, que cuestionaban las políticas llevadas adelante en la región en la década previa y buscaban recuperar el protagonismo del Estado en áreas estratégicas (Thwaites Rey, 2010).

¹² El informe fue publicado por el entonces Ministerio de Economía. Disponible en: <https://www.economia.gob.ar/informe/informe40/introduccion.pdf> [visitado el 21/01/19].

¹³ Datos disponibles en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/ar/ar-028/index/assoc/HASHe4e1.dir/lozano2.html> [visitado el 23/01/19].

Al igual que lo ocurrido en los '90, durante la presidencia de Néstor Kirchner la legislación constituyó el instrumento privilegiado para llevar adelante la política educativa, incluyendo la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase (2003), la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), la Ley de Educación Técnico Profesional (2005), la Ley de Financiamiento Educativo (2005), la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (2006) y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Esta última, en particular, marcó simbólicamente la intención de romper en el campo educativo con la reforma de los años '90, aunque pueden evidenciarse tanto puntos de quiebre como de continuidad con respecto a la década previa (Feldfeber y Gluz, 2011).

La Ley de Educación Nacional, promulgada en diciembre de 2006, constituye la tercera ley orgánica para el sistema educativo del país y fue sancionada, en parte, con el objetivo de combatir la fragmentación del sistema educativo que la Ley Federal había agravado. Esta nueva ley establece por primera vez la obligatoriedad del nivel secundario en su totalidad, elevando la cifra a 13 años de escolaridad obligatoria y retomando la estructura académica que divide a los niveles en primario y secundario (art. 16), que pueden organizarse en dos tramos de seis años cada uno (como ocurre en la provincia de Buenos Aires), o bien en 7 años de primaria y 5 de secundaria. A través de esta ley se legitima al secundario como un nivel por el que obligatoriamente deben transitar los jóvenes y se propone como meta su universalización, “llevando a que sea ésta la principal estrategia política de integración social de la población joven” (Nobile, 2016:126).

Por otra parte, a diferencia de la Ley Federal, la Ley de Educación Nacional sí hace referencia a las lenguas extranjeras en forma explícita en el artículo 30, inciso d), el cual incluye como parte de los objetivos para el nivel secundario “[d]esarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera”, sin precisión acerca de qué idiomas se contemplan. Por otra parte, si bien se introduce la educación intercultural bilingüe como modalidad particular de funcionamiento de algunos establecimientos del sistema, la ley prevé que la totalidad de las escuelas incluya contenidos curriculares que promuevan la valoración y comprensión de la diversidad cultural (art. 54). Es importante remarcar, asimismo, que la ley hace mención del refuerzo de la integración regional y latinoamericana como uno de los fines de la política educativa nacional (art.11), ya que esto se plasmaría posteriormente en la sanción de la ley de enseñanza del portugués en el año 2009, a la que haré referencia más adelante.

La perspectiva acerca de las lenguas de la ley nacional se apoya en el documento *Position Paper* de UNESCO (2003), el cual pretende ser un marco internacional para las políticas lingüísticas en educación en un mundo plurilingüe. Este documento presenta un enfoque de protección de derechos, que concibe a las lenguas como una expresión de diversidad cultural a ser preservada. Así, por ejemplo, afirma que el “[l]enguaje es no sólo una herramienta para la comunicación y el conocimiento sino también un atributo fundamental de la identidad cultural y del empoderamiento, tanto para el individuo como para el grupo” (p.16, traducción propia). El documento establece el derecho de las personas a acceder a una educación plurilingüe que contemple la instrucción en su lengua materna, el acceso a una lengua de alcance nacional y a un lenguaje de comunicación internacional. El papel atribuido a las lenguas extranjeras es, fundamentalmente, el de contribuir a una educación intercultural para la “promoción del entendimiento entre comunidades y entre naciones” (p.26, traducción propia) en tanto se accede a, y se reflexiona sobre, diferentes sistemas de valores y cosmovisiones. Propone, asimismo, un aprendizaje intensivo de al menos una tercera lengua en la escuela secundaria, como parte del “rango normal de habilidades lingüísticas prácticas en el siglo XXI” (p.32, traducción propia). En suma, las orientaciones de la UNESCO en materia de educación y lenguas pueden sintetizarse en tres grandes principios: el apoyo a la enseñanza en la lengua materna para una educación de calidad, la promoción de una educación bilingüe plurilingüe para sociedades diversas en términos lingüísticos y culturales, y en tercer lugar la percepción del lenguaje como un elemento central de la educación intercultural para la comprensión entre diferentes grupos humanos. Este bagaje teórico subyace a la Ley de Educación Nacional y, en particular, a la legislación sobre políticas lingüísticas derivada de la misma.

La provincia de Buenos Aires, de hecho, fue una de las primeras jurisdicciones en elaborar nuevos dispositivos normativos en función de la Ley de Educación Nacional. Es así que en junio de 2007, con Adriana Puiggrós como Directora General de Cultura y Educación, se sancionó la Ley de Educación de la Provincia N° 13.688. Al igual que lo sucedido en el ámbito nacional, esta legislación sí incorpora la referencia específica al rol de las lenguas, de la integración regional y de la enseñanza intercultural en el sistema educativo, dándose un viraje (al menos en el plano de los documentos normativos) con respecto a la ley resultante de la reforma de la década previa que, como ya se mencionó, fijaba como uno de los objetivos de la enseñanza enfatizar las identidades locales, regionales y nacionales pero no hacía referencia a las lenguas

extranjeras. La nueva ley de 2007, en cambio, incluye en el capítulo de disposiciones transitorias y complementarias la enseñanza obligatoria de al menos un idioma extranjero en el nivel primario y secundario en todas las escuelas de la provincia (art. 184), sin especificarse ninguna lengua en particular. Además, su artículo 13 establece que la provincia fomentará “el establecimiento de acuerdos, convenios e intercambios con otros países, especialmente los latinoamericanos (...) y los intercambios lingüísticos, culturales y productivos”. Se propone una apertura a la integración regional y el fortalecimiento de la identidad provincial, incluyendo las culturas de los Pueblos Originarios y de los estudiantes migrantes, así como la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los niños y jóvenes (art. 16). El Capítulo XIII específicamente desarrolla los objetivos y funciones de la educación intercultural, que se pretende que alcance a todos los estudiantes y se incluya en la formación docente y los materiales didácticos empleados en todas las escuelas. Nuevamente el artículo 107 enfatiza como parte de los contenidos curriculares que deben estar presentes en todas las escuelas de la provincia “el fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del Mercosur, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad”. En suma, se trata de una ley provincial sancionada a poco tiempo de la Ley Nacional de 2006 y que toma de ella tres puntos que resultan importantes en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras: el énfasis en la integración regional latinoamericana, la presencia de la perspectiva intercultural y la enseñanza de al menos un idioma extranjero en todas las escuelas, sin especificación de ninguno en particular.

Si bien en la Ley de Educación Nacional se superponen distintas conceptualizaciones acerca de la educación, entre las que persisten algunos rasgos de la Ley Federal previa, es también cierto que se afirma que la educación es un bien público y un derecho social y que el Estado se presenta como garante de la misma (art. 2). Es por esto que durante los mandatos de Cristina Fernández, en especial a partir de 2009, las medidas educativas tomadas tendieron a garantizar la inclusión en el sistema educativo y el cumplimiento de la obligatoriedad establecida por la ley y, en especial, a revertir la matriz selectiva que históricamente había caracterizado al nivel secundario, intentando restablecer las políticas de corte universal, por ejemplo, con el decreto del Poder Ejecutivo N° 1.602/09, que introdujo la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Feldfeber y Gluz, 2011). La inclusión de los jóvenes en la escuela secundaria es definida como un problema social, es decir, como un tema que requiere de respuestas en clave de políticas que apunten fundamentalmente a revertir las tendencias selectivas y expulsivas del nivel (Nobile, 2016).

Uno de los puntos de preocupación y trabajo sobre la nueva secundaria obligatoria fue establecer qué es lo prioritario a enseñar, conjuntamente con la búsqueda de mayor unidad en el sistema educativo en cuanto a la oferta curricular de las diferentes jurisdicciones (Schoo, 2013). Así, por ejemplo, la resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 93/09, que aprobó las “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, planteaba la necesidad de definir qué y de qué modo enseñar y aprender, en el marco de un debate mayor acerca de cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión. El foco de interés sobre qué y cómo enseñar en la secundaria incluyó modificaciones en la política lingüística para el nivel en diversos documentos oficiales que se referían específicamente a las lenguas extranjeras.

En primer lugar, podemos mencionar la ley N° 26.468, promulgada en enero de 2009, la cual establece en su primer artículo lo siguiente: “Todas las escuelas secundarias del sistema educativo nacional en sus distintas modalidades, incluirán en forma obligatoria una propuesta curricular para la enseñanza del idioma portugués como lengua extranjera, en cumplimiento de la Ley N° 25.181”, es decir, pretende dar efecto al acuerdo bilateral con Brasil que data del año 1997, aunque en su artículo 3 se especifica que la propuesta curricular resultante sería de carácter optativo para los estudiantes. La ley, además, establecía como horizonte del cumplimiento de la obligatoriedad de la oferta el año 2016 (art.8), por lo que preveía la promoción de la formación de docentes (art.5) y de intercambios de educadores con Brasil (art.7). Sin embargo, la ley se encuentra a la fecha lejos de efectivizarse. En lo que concierne a la provincia de Buenos Aires, que es objeto específico de este análisis, uno de los problemas fundamentales para su implementación resulta de la falta de profesores de portugués para el dictado de las clases, y de oferta de formación docente para contar con los recursos humanos necesarios. Dentro de la provincia, sólo se halla un profesorado universitario creado luego de la sanción de la ley N° 26.468, y tres institutos superiores de formación docente que incluyen profesorado en portugués, localizados en Campana (desde 1999), Pergamino y Lomas de Zamora (2009),¹⁴ aunque se debe considerar la existencia de oferta de formación en la ciudad de Buenos Aires que también podría contribuir, al menos en parte, a la formación de docentes para el dictado de clases en las secundarias de la provincia. El profesorado localizado en Campana se encuentra en proceso de cierre de la carrera en forma

¹⁴ Datos obtenidos a partir de una búsqueda propia.

escalonada desde el 2018, comenzando por el primer año a partir de entonces bajo el argumento de la insuficiente cantidad de estudiantes inscriptos,¹⁵ de modo que la oferta de formación se verá aún más restringida a futuro. Evidentemente, la formación de docentes para poder dictar el espacio curricular es un proceso a largo plazo, que requiere de políticas sostenidas de fomento y de la apertura efectiva de los espacios de enseñanza de portugués en las escuelas secundarias. Sin embargo, al menos a este momento la tendencia pareciera ser la contraria, dada la escasa implementación de la ley en las secundarias de la provincia y la acotada oferta de formación docente.

Por otra parte, en octubre de 2009 el CFE emitió la resolución N° 84/09, la cual aprobó los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria,” en búsqueda de la unidad pedagógica y organizativa del nivel. Esta resolución establece la división de la secundaria en dos ciclos: uno denominado básico, común a todas las modalidades y de una extensión entre los primeros 2 o 3 años del nivel (según cada jurisdicción destine 5 o 6 años a la secundaria); y uno llamado ciclo orientado, que abarca los últimos años del nivel y está diversificado según la modalidad y orientación por la que se opte (Anexo I, punto 81). Asimismo, el documento establece una división de los saberes a enseñarse en dos campos de formación (retomando en parte la estructuración ya generalizada en las jurisdicciones). Por una parte, se presenta un denominado Campo de Formación General, en el cual se especifican las áreas del saber que deben estar presentes en todas las escuelas secundarias del país en ambos ciclos. Dentro de este campo general se incluyen las lenguas de modo muy amplio, pudiendo ser estas clásicas, regionales, de herencia o extranjeras (Anexo I, punto 86). Por otra parte, se definen Campos de Formación Específica para el ciclo superior u orientado del nivel. Se prevé un conjunto de posibles orientaciones, algunas de las cuales tienen una denominación similar a las modalidades antes existentes en el Polimodal (tales como Ciencias Sociales y Humanidades) mientras que otras resultan innovadoras. Entre estos últimos casos se encuentra la orientación secundaria en Lenguas (Anexo I, punto 58). Además, se contempla la posibilidad de incluir idiomas diferentes como espacios curriculares alternativos, de opción para los estudiantes. El establecimiento de la orientación en Lenguas como una de las posibles especificidades en el tránsito por el nivel secundario resulta muy importante para analizar las políticas lingüísticas del período porque, como describiré más adelante en

¹⁵ Fuente: “Cierran los cursos del Profesorado de Portugués en el ISFD N° 116 de Campana”. Campana Noticias, 22-03-18. En: <http://www.campananoticias.com/noticia/48341/cierran-los-cursos-del-profesorado-de-portugus-en-el-isfd-n-116-de-campana> [visitado el 22/01/19].

detalle, dio lugar a la formación en una pluralidad de lenguas extranjeras en las distintas jurisdicciones del país, incluyendo la provincia de Buenos Aires.

Dentro del mismo proceso de búsqueda de unificación y organización curricular bajo la nueva ley, desde el Ministerio de Educación nacional se comenzaron a desarrollar los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para los distintos niveles y espacios curriculares, ante un diagnóstico de una gran disparidad y diversidad de ofertas entre jurisdicciones, “como forma de abordar la diversidad curricular existente y de manera de definir aquello considerado primordial para enseñar” (Schoo, 2013:5). En septiembre de 2012, la resolución N° 181/12 del CFE aprobó los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras, para la educación primaria y secundaria. Este documento propone una perspectiva plurilingüe e intercultural, la valorización del español como lengua de escolarización, el reconocimiento de otras lenguas maternas que también se emplean en Argentina, y la educación para la convivencia en sociedades de gran diversidad cultural. Los NAP delimitan las lenguas extranjeras a las cinco que a la fecha están presentes en el sistema formal de educación y en la formación docente, a saber: alemán, francés, inglés, italiano y portugués, pero sin dejar de considerar la posibilidad de incorporar otras lenguas a futuro dependiendo de la oferta de cada jurisdicción. Sin embargo, se aclara que la perspectiva plurilingüe e intercultural “antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas” (*Introducción*, p.1). Se propone, asimismo, el desarrollo de una mirada crítica acerca del estatus atribuido a las distintas lenguas, y sobre las relaciones de poder existentes entre ellas. El documento incluye también diferentes esquemas para incorporar una mayor variedad de lenguas, en diversos niveles del sistema educativo atendiendo a los recorridos y niveles previos de conocimiento de los estudiantes.

En la provincia de Buenos Aires, el proceso de creación de la nueva secundaria se fue dando en forma simultánea al desarrollo de lineamientos nacionales. De hecho, en el año 2005 ya se había comenzado con la realización de consultas a docentes para el desarrollo de una reforma curricular, que al año siguiente se implementó como prueba piloto en 75 escuelas de la provincia (*Marco General para el Ciclo Superior*, 2010). A partir del año 2006 se comenzaron a implementar los nuevos diseños curriculares para el nivel secundario en forma escalonada comenzando con el 1° año, hasta el 2011, en que se completaron las publicaciones para 5° y 6° año. Esta revisión curricular

responde al requerimiento de la Ley de Educación Nacional de actualización de los contenidos en su artículo 32 a), si bien el proceso de consulta ya se había iniciado antes de la sanción de esta ley. Los dos primeros años del secundario de la provincia cuentan con una publicación cada uno que reúne las distintas asignaturas, mientras que a partir del año 2009 se crearon documentos en forma separada para cada espacio curricular, a partir del tercer año del nivel secundario. En todos los casos, inglés figura con esa denominación como espacio curricular, excluyendo la posibilidad de que la asignatura pudiera ser destinada a otras lenguas, del mismo modo que ocurre en el caso del nivel primario (incluso el diseño curricular más actualizado, del año 2018). De hecho, dentro de los marcos generales para el nivel, se menciona inglés como una de las materias que componen el campo de Formación Común de la escuela secundaria, entre los saberes considerados “más significativos e indispensables” (*Marco General para el Ciclo Superior*, 2010:18), siendo esta la única lengua extranjera dentro de este campo. Es así como los saberes de la formación general a nivel nacional presentados como *lenguas*, en un sentido amplio, sufren una operación de reformulación en la que se acotan, en el campo de la formación común en la provincia, a *inglés*.

Por otra parte, el Marco General para el Ciclo Superior de la provincia, del año 2010, especifica la presencia en la jurisdicción de 7 orientaciones de las propuestas en la normativa nacional, entre las cuales se cuenta Lenguas Extranjeras (la cual era denominada como Lenguas en la res. N°84/09 del CFE). Esta orientación “apunta a la formación plurilingüe como instrumento fundamental en la formación cultural, académica y laboral de los estudiantes”, por lo cual “se consolida el estudio de inglés y se incorporan desde 4° año otras lenguas (portugués y francés o italiano)” (*Marco General para el Ciclo Superior*, 2010:28). Las materias específicas de la orientación por lo tanto son: Portugués I, II y III, Italiano o Francés I, II y III (opción entre esas dos lenguas) y Estudios interculturales en Inglés I y II. En el año 2010, cuando ingresaron por primera vez alumnos al 4° año de la nueva secundaria obligatoria, se puso en marcha un proyecto piloto para comenzar a implementar como novedad la orientación Lenguas Extranjeras en 20 escuelas de la provincia, que a la fecha continua siendo una de las opciones de recorrido para los estudiantes secundarios de esta jurisdicción. De este modo, el inglés se mantiene como única lengua extranjera de enseñanza obligatoria en el sistema formal de la provincia, pero se ha habilitado la formación en otras lenguas como uno de los posibles recorridos para los estudiantes secundarios. Actualmente, existen en la provincia un total de 25 escuelas de gestión estatal que ofrecen esta orientación en el ciclo superior, distribuidas en su mayor parte en la zona

noreste, la más densamente poblada en el territorio bonaerense. En el Anexo 1 presento el mapa con la localización de cada establecimiento, así como el listado completo de escuelas por región¹⁶. Allí se observa que del total de 25 regiones educativas en que se divide la provincia, sólo 15 poseen al menos una escuela con orientación en lenguas extranjeras. Si consideramos que al 2018 existía un total de 2.332 establecimientos de nivel secundario de gestión estatal en esta jurisdicción¹⁷, es evidente que en términos cuantitativos la oferta de esta orientación es sumamente escasa. Aun así, se puede considerar el impacto que la apertura de este tipo de recorridos, antes inexistente, puede tener en ciertas zonas, como lo es en las cercanías del aeropuerto internacional de Ezeiza, además de la posibilidad de que la oferta crezca en términos cuantitativos a futuro. Exploraré en mayor detalle las implicancias de la orientación en lenguas extranjeras en los próximos dos capítulos, al realizar el análisis de las entrevistas.

4.5. Reflexiones finales

Este capítulo presentó un recorrido por las transformaciones, en particular en términos normativos, de las políticas en lenguas extranjeras para el nivel secundario en el marco de las dos grandes reformas del sistema educativo nacional y de la provincia de Buenos Aires en el cambio de milenio. Ambos procesos, el ocurrido entre 1989 y 1999, así como el llevado a cabo entre 2003 y 2015, tuvieron a la legislación como instrumento privilegiado de la política educativa.

La Ley Federal de Educación (1993), segunda ley integral para el sistema educativo argentino tras más de 100 años de la Ley 1420, implicó la extensión de la enseñanza obligatoria en términos de cantidad de años, pero condujo a una creciente fragmentación entre distintas jurisdicciones y al interior de ellas, sin poder asegurar la permanencia y enseñanza de calidad para los estudiantes en el nivel medio. Por primera vez en la historia de nuestro país, las lenguas extranjeras se incorporaron dentro de los años de enseñanza obligatoria, aunque se vieron restringidas en la mayor parte de las jurisdicciones a la enseñanza del inglés, muchas veces a cargo de idóneos sin la titulación docente adecuada. Esto implicó la exclusión de otras lenguas extranjeras que históricamente habían estado presentes en el sistema formal, tal como

¹⁶ Agradezco al Lic. Gustavo Paz por haberme facilitado el listado de las escuelas que originalmente implementaron la orientación en la prueba piloto de 2010. A partir de una búsqueda propia, amplí el listado con las escuelas que se incorporaron posteriormente.

¹⁷ Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIE (Dirección de Información y Estadística Educativa). Citado en: D.G.C. y E. (2019). *El estado de la escuela. Provincia de Buenos Aires. Datos e indicadores*. Disponible en: www.abc.gob.ar/elestadodelaescuela

ocurrió con el francés en la provincia de Buenos Aires, resultando en la reconversión de docentes que forzosamente debieron capacitarse para enseñar otras áreas y así poder continuar como educadores en el sistema.

La crisis de fines de siglo abrió espacio para políticas más radicales y excepcionales en el período kirchnerista, al menos desde el punto de vista normativo. Por primera vez en la historia del sistema educativo argentino, el nivel secundario pasa a ser integralmente obligatorio, por lo que se convierte en una de las principales estrategias políticas de socialización de los jóvenes. Siguiendo los lineamientos internacionales de UNESCO, la Ley de Educación Nacional (2006) y la nueva Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (2007) dan relevancia al papel de las lenguas en la educación y, si bien en la provincia la única lengua extranjera obligatoria continúa siendo el inglés, en el año 2010 se establece la Orientación en Lenguas Extranjeras como uno de los posibles recorridos curriculares de los estudiantes secundarios, con incorporación del italiano, francés y portugués en el sistema formal. Persisten aún las dificultades en la formación de docentes para los nuevos espacios curriculares, ligadas a su vez a la escasa implementación de instrumentos normativos, tales como la ley de enseñanza del portugués del año 2009.

En el próximo capítulo, presentaré el análisis de las entrevistas realizadas a diferentes actores vinculados a la enseñanza de lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires. De este modo, complementaré el análisis de las normativas presentado aquí con la discusión de la perspectiva de diversos participantes en torno a las políticas lingüísticas del período estudiado.

CAPÍTULO 5:
ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS:
DESCRIPCIÓN E ILUSTRACIÓN DEL PROCESO

5.1. Resumen

En este capítulo presentaré el análisis detallado de las entrevistas realizadas para esta tesis, de acuerdo con el sistema de codificación temática descrito en el capítulo sobre el diseño metodológico de esta investigación, a los fines de ilustrar este proceso. En primer lugar, haré un breve recorrido por el proceso de elaboración y reformulación de los códigos. Luego describiré en detalle cada uno de dichos tópicos, junto con los sub-códigos que albergan, brindando ejemplos con extractos relevantes de las transcripciones de las entrevistas.

5.2. Proceso de elaboración de los códigos

Si bien en el capítulo de consideraciones metodológicas se desarrolló en detalle el proceso de análisis de las entrevistas, haré referencia en este punto a la elaboración de los códigos previo a la presentación de los mismos.

La primera lectura detallada de la transcripción de las entrevistas fue abordada a partir de una serie de tópicos o temas establecidos *a priori*, que extraje de las preguntas que orientaron la investigación, así como de las guías elaboradas para la realización de las entrevistas. Estos primeros códigos fueron los de **puntos de debate, rol del inglés / hegemonía del inglés y cambios curriculares**. A estos códigos añadí, por otra parte, otros cuatro temas surgidos de las propias entrevistas, sobre los que había tomado nota en mis apuntes del campo, bien durante la realización de cada entrevista o inmediatamente después de finalizadas cada una de ellas. Esos cuatro códigos resultantes del trabajo de campo fueron **obligatoriedad, heterogeneidad, plurilingüismo y evaluación del cambio curricular**, este último en relación con el código de cambios curriculares ya mencionado.

En total, entonces, contaba con siete grandes códigos a partir de las cuales comencé el análisis detallado de la transcripción de las entrevistas, realizando notas, comentarios y modificaciones a los códigos en el proceso. Esta relectura resultó en la ampliación de los tópicos de análisis a un total de 10, a saber: (1) **visión de la educación**, (2) **docentes**, (3) **dificultades de la puesta en práctica**, (4) **legislación y cambios curriculares**, (5) **actores participantes**, (6) **heterogeneidad**, (7) **puntos**

de debate, (8) rol del inglés, (9) visión de las lenguas extranjeras y (10) obligatoriedad. El establecimiento de esos 10 grandes tópicos implicó la lectura y relectura de las transcripciones, poniendo en relación las voces de los distintos entrevistados junto con el marco teórico y las preguntas de investigación, la revisión constante de los códigos y el establecimiento, a su vez, de una serie de sub-temas que serán detallados en los apartados siguientes, dentro de cada tema nodal.

En este capítulo describiré cada uno de esos temas, ilustrándolos con fragmentos relevantes de las transcripciones de las entrevistas. En cada caso, resaltaré en bastardilla los pasajes claves para mi argumentación dentro del extracto seleccionado.

5.3. Los códigos

5.3.a. Visión de la educación

El código visión de la educación alude a los datos de las entrevistas acerca de una perspectiva amplia sobre qué es educar, incluyendo lógicas educativas, finalidad de la educación y visiones democráticas o restrictivas de la misma, así como a visiones alternativas con las que disputan. La importancia de este código radica en que se vincula de forma estrecha con una diversidad de otros temas de análisis, en particular, con los temas de obligatoriedad, heterogeneidad, legislación y cambios curriculares, y visión de las lenguas extranjeras.

Dentro del gran tópico de visión de la educación se destacan dos sub-temas que representan perspectivas antagónicas sobre la misma, a las que denominé **acceso democrático** y **acceso restrictivo**. El acceso democrático a la educación en referencia a las reformas educativas más recientes está presente en cuatro de las cinco entrevistas realizadas, en relación con una variedad de temas abordados. Por un lado, las entrevistas 1 y 4 hacen referencia al acceso democrático en la formación docente, señalando cambios en los requerimientos de ingreso en algunas carreras docentes en lenguas extranjeras que habilitan el acceso a nuevos perfiles de estudiantes, tal como ilustran los siguientes extractos:

Entonces la reforma, cuando dice que el título secundario es suficiente para... para acceder al estudio superior, *democráticamente es un logro en el sentido de que, bueno, realmente permite y habilita el camino de cualquier ciudadano o ciudadana a la educación superior*, pero presenta el desafío de que cómo hacemos con un estudiante que tal vez no ha tenido una formación en la lengua extranjera para que realmente

pueda iniciar una carrera y apropiarse de esa lengua. *Ese para mí ha sido el impacto más grande que ha tenido*, y que nos ha obligado a reformular cuestiones (...) (E1)

Esta universidad deja... sí hace una evaluación de qué idea tienen en el idioma al entrar y se hacen cargo de enseñar. Una vez que logran un cierto nivel, siguen con los... con las materias. Mientras están aprendiendo inglés, cursan materias que no son en inglés, ¿no? Y les está yendo muy bien. Pero es un desafío muy grande porque, *si no, accedían al inglés sólo aquellas personas que las familias habían podido mandarlos a aprender inglés. En cambio en esta universidad están accediendo todo tipo de estudiantes, aun los que no tuvieron ese origen social*. Es interesante eso. (E4)

Sin embargo, el sub-tópico acceso democrático presenta el mayor número de ocurrencias en relación con la inclusión de los estudiantes en el nivel secundario con aprendizajes significativos, en estrecha relación con la necesidad que perciben los entrevistados de propuestas pedagógico-curriculares alternativas y diversas para el nivel. Esta asociación de las propuestas curriculares a una visión educativa democrática, a la inclusión y garantía de la obligatoriedad resulta fundamental para este análisis, ya que implica que la presencia de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria sea reconceptualizada por los entrevistaos a la luz de dicha visión educativa más amplia, como se detallará más adelante en referencia los códigos de heterogeneidad y obligatoriedad. Resalto, además, que esta visión de la enseñanza secundaria se encuentra presente en las entrevistas 2, 3 y 4, es decir, está presente en los actores que desempeñaron cargos como funcionarios de la provincia de Buenos Aires, independientemente de que sean o no especialistas en lenguas extranjeras.

El sub-código acceso democrático, a su vez, contrasta con las referencias al acceso restrictivo, en particular, con los rasgos de identidad excluyentes del nivel secundario que históricamente lo marcaron y a los que algunos entrevistados hacen referencia como factor que dificulta el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel. Así, en la entrevista 3 se hace referencia a la selectividad que históricamente caracterizó al nivel, no manifiesta en las normativas sino en el modelo organizacional y en las prácticas concretas en las instituciones, que implican tendencias excluyentes y se vinculan a los debates acerca del paradigma de la obligatoriedad a los que también haré referencia más adelante en este capítulo.

5.3.b. Docentes

La categoría docentes, si bien podría situarse dentro del código actores participantes, la presento como un nodo temático separado dadas las múltiples referencias en

diferentes entrevistas, en especial en las realizadas a las especialistas en lenguas extranjeras (E1, E2 y E5), en relación con una variedad de sub-tópicos.

Un primer sub-tema es el referido a la **identidad o perfil docente**. En el caso de las entrevistas 1 y 2, en alusión a la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras, se evidencia su conceptualización como mediadores culturales con flexibilidad para adaptar su tarea al contexto áulico particular en el que se desempeñen, en relación con el código de heterogeneidad. En el caso de la especialista en francés (E5), esta identidad aparece asociada a las experiencias de reconversión y de resistencia contra ese proceso durante la reforma educativa de fines de milenio, con un fuerte espíritu corporativo desde la disciplina al que haré referencia en el tópico de actores. Por su parte, en la entrevista a la especialista en diseño curricular (E4) también hay referencias a las consecuencias negativas sobre la identidad del docente de nivel medio, incluyendo los procesos de reconversión ya señalados. En la mayoría de las entrevistas, el perfil docente se vincula con condiciones de **precarización** laboral en el contexto de las reformas derivadas de la sanción de la Ley Federal de Educación.

Otro sub-código que anclé dentro de esta categoría es el de **formación docente**, vinculado a las preocupaciones de los entrevistados por la escasez de profesionales para el dictado de lenguas extranjeras así como a los cambios en la formación derivados de nuevas expectativas sobre el perfil de un enseñante de lenguas. Este sub-código se halla presente en cuatro de las entrevistas (E1, E2, E4 y E5). Por otro lado, en las entrevistas 1, 2 y 5, es decir las realizadas a expertas en enseñanza de lenguas extranjeras, se manifiesta el sub-tópico de **ética profesional**, que las entrevistadas vinculan a la responsabilidad por el bien común, el compromiso social, la evaluación de las fallas y el trabajo en equipo. La entrevistada 2 señala la falta de trabajo en conjunto y organizado desde el área de inglés como una carencia a subsanar, en particular en relación con la necesidad de evaluar y mejorar las prácticas, tal como se describirá en el siguiente apartado. Esto contrasta con la perspectiva de la entrevistada 5, que en su experiencia en la defensa de espacios curriculares para francés destaca el trabajo colaborativo con colegas.

5.3.c. Dificultades de la puesta en práctica

El código dificultades de la puesta en práctica es uno de los más recurrentes transversalmente e incorpora una gran variedad de subtemas. Uno de los puntos más destacados en las transcripciones consiste, de hecho, en que los entrevistados valoran

positivamente los avances en materia legislativa derivados de la última reforma educativa, a la vez que ponen de manifiesto su preocupación por la percepción de diversas dificultades para su concreción práctica, tal como ilustran los siguientes fragmentos:

Las normas actuales son buenísimas porque permiten una flexibilidad total y están te diría up to standard [a la altura, en inglés en el original] con la última bibliografía. El problema es la ejecución de eso. Estas grandes innovaciones quedan en teoría porque no hay procesos reales de acompañamiento. (E2)

*Entonces ves allí un entramado que no tiene que ver con la ley directamente, que tiene que ver con un... con la forma en que pensamos *políticas educativas*, que *la pensamos sólo en términos de ley*, y *no se piensan con una estructura que andamie esa ley en el territorio*. (E2)*

Las dificultades que los entrevistados atribuyen la puesta en práctica de los procesos de reforma pueden ser agrupadas en una serie de subtemas. Uno de los principales es el de **dificultades económico-presupuestarias**: necesidad de mejoras en infraestructura, la imposibilidad de generar cargos jerárquicos de inspección en lenguas extranjeras, y la falta de recursos económicos para realizar mejoras en la implementación de innovaciones en el sistema. Por otra parte, en las entrevistas 1, 4 y 5 se hace referencia a la **falta de docentes**, en particular para la enseñanza de lenguas extranjeras diferentes del inglés. Esta escasez de recursos humanos es asociada por las entrevistadas, en parte, a las consecuencias del llamado proceso de reconversión de docentes de francés a partir de 1996, por el cual muchos educadores especializados en esa lengua en la provincia de Buenos Aires debieron volver a capacitarse para enseñar otras disciplinas, tales como informática, a la vez que se redujo la oferta y demanda de formación de allí en adelante y se limitó la enseñanza obligatoria de lenguas extranjeras exclusivamente al inglés. Este punto se relaciona con el tópico de heterogeneidad, en tanto que las posibilidades de diversificación de la oferta curricular en lenguas extranjeras se ve limitada en función de la disponibilidad de recursos humanos; a su vez, se relaciona con la problemática de la **falta de continuidad en la formación**, que también es referida en las mismas entrevistas. Al respecto, el mapa de institutos de formación docente de la provincia muestra que en la actualidad sólo cuenta con tres profesorados de idioma portugués, y ninguno de italiano ni de francés¹⁸. A nivel universitario se ofrece históricamente el profesorado de

¹⁸ Fuente: <https://mapa.infed.edu.ar/>.

francés y es de reciente creación el de portugués, pero su sostenimiento implica una decisión a nivel institucional en situaciones de baja demanda y baja matrícula, como se ejemplifica en el siguiente extracto:

Francés y Portugués son de las carreras que menos estudiantes tienen, y sin embargo en ningún momento se le cruza a la facultad decir: “bueno, son pocos estudiantes. Se cierra la carrera”. O sea, es todo lo contrario: bueno, son pocos estudiantes, trabajemos para hacer conocida esta carrera, trabajemos para que sea una oportunidad para otros. (...) buscando reforzar las matrículas de las carreras pero en ningún momento la cantidad de matrícula impli... es un motivo para dejar de lado o prestar menos atención, o dar menos recursos a una carrera. (E1)

Puedo hipotetizar, entonces, que la autonomía a nivel universitario es el factor que permite mantener espacios de formación con baja demanda, en contextos de poca o nula inserción en el sistema educativo formal, lo cual posibilita que se sostenga la formación de recursos humanos en una pluralidad de lenguas extranjeras más allá de las demandas del mercado lingüístico y de la carga valorativa consiguiente sobre las lenguas (en términos de Ferguson, 2012); a nivel de los institutos, en cambio, la oferta de formación pareciera estar más sujeta a las demandas de tal mercado y a las posibilidades efectivas de inserción laboral en el sistema educativo.

Los tres entrevistados que cumplieron funciones en la Dirección General de Cultura y Educación (D.G.C. y E.) de la provincia perciben como problemática de la puesta en práctica la **interrupción de los procesos de reforma**. Se señala su preocupación por que procesos de larga duración, que requieren de cambios culturales y sociales a largo plazo, no se prolonguen debido a falta de presupuesto o discontinuidades en las lógicas de las políticas educativas llevadas a cabo tras cambios de gestión. A su vez, estos mismos tres entrevistados relacionan esa interrupción en los procesos con la **falta de monitoreo y evaluación** de las reformas que, desde su perspectiva, serían indispensables para lograr mejoras en las prácticas educativas concretas. La falta de mecanismos de evaluación sólidos se vincula con diferentes nodos temáticos identificados en las entrevistas. Por una parte, su puesta en marcha supone inversiones presupuestarias muchas veces no disponibles. Ese es el caso de las lenguas extranjeras, donde la entrevistada 2 señaló que el proyecto de creación de un cuerpo de inspectores para el área que cumpliera una función de mentorazgo no pudo concretarse debido a la inversión que la generación de cargos jerárquicos hubiera implicado. La falta de monitoreo y evaluación también se vincula estrechamente con la

falta de continuidad en los procesos ya que, como señala la entrevistada 4, un cambio de gestión puede implicar la falta de implementación de los procesos de evaluación previstos. En tercer lugar, la entrevistada 2 asoció la falta de estos mecanismos con las dificultades para desarrollar una innovación curricular situada, en relación con el tópico de heterogeneidad que se explicará más adelante. En otras palabras, la falta de mecanismos de monitoreo y evaluación aparece vinculada en la percepción de esta entrevistada con las dificultades para generar una propuesta curricular acorde a los desafíos educativos locales, que permitiese identificar y lidiar con las dificultades en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto propio.

En relación con este último punto, las entrevistadas 2 y 4 valoran positivamente las reformas curriculares que acompañaron la sanción de la última ley de educación provincial, en términos de la especificidad y flexibilidad de los documentos curriculares creados. Sin embargo, en ambos casos se expresó la preocupación por las escasas metas de aprendizaje efectivamente alcanzadas en lenguas extranjeras, en especial en inglés, y el grado reducido de puesta en práctica concreta de tales lineamientos, que nuevamente requerirían de mecanismos de evaluación para realizar ajustes pertinentes. Además, dentro de la categoría dificultades de la puesta en práctica, en las entrevistas 2, 3 y 4 se hizo referencia a las **dificultades didácticas**, ligadas a la necesidad de buscar formas más eficaces e inclusivas de enseñar lenguas extranjeras en el nivel secundario, que puedan garantizar el aprendizaje de calidad.

Por último, las entrevistadas 2 y 4 señalan las **dificultades propias del sistema**, es decir, los desafíos que plantea el sistema educativo de la provincia por sus características particulares, destacándose las referencias a su magnitud y la heterogeneidad de contextos en que se ubican las escuelas.

5.3.d. Legislación y cambios curriculares

Este código abarca todas las referencias explícitas en las entrevistas a la legislación educativa y a las modificaciones curriculares implicadas en los procesos de reforma. Bajo esta temática, identifiqué como tema más recurrente la **participación democrática** en el último proceso de reforma educativa, presente en las entrevistas 3, 4 y 5. Estos entrevistados destacaron como aspecto positivo del proceso de reforma asociado a la Ley de Educación Nacional el hecho de que se habría consultado e incluido una diversidad de voces para su elaboración y puesta en marcha:

Creo que tuvimos... *logramos dar mayores niveles de participación y logramos tener mayores niveles de consenso en las decisiones. (...) Creo que en ese sentido hubo más interlocución en la relación de cada uno de los docentes con sus instituciones, con las políticas que se definían desde el estado.* (E4)

Por otra parte, dentro de la temática de cambios curriculares encontramos numerosas referencias a las **nuevas orientaciones** presentes en la escuela secundaria de la provincia a partir de 2010. Tanto en la entrevista 2 como la 4, desde la perspectiva de ex funcionarias de la D.G.C. y E., la propuesta de una orientación en lenguas extranjeras para el ciclo superior del nivel aparece estrechamente relacionada con la visión democrática de la educación detallada anteriormente. Su visión de la orientación en lenguas extranjeras se vincula claramente con el paradigma de la obligatoriedad y con la apuesta por recorridos curriculares alternativos como condición para posibilitar la inclusión de una mayor diversidad de perfiles de estudiantes:

[La ley de educación de la provincia] estuvo pensada para... para generar... para... para que se sostuviera *la diferencia como un plus*. Es decir, *la idea no era homogeneizar. La idea era permitir que hubiese diferentes perfiles, cada uno aportando desde lo suyo, y que cada chico pudiera encontrarse dentro de la escuela secundaria*. Quienes estaban interesados por procesos en comunicación podían optar por las escuelas en lenguas extranjeras. Fijate qué interesante. (E2)

Si bien la entrevistada en este caso es una especialista en enseñanza del inglés como lengua extranjera, se evidencia aquí que la reforma curricular es conceptualizada más allá del impacto de las lenguas en sí mismas, para ponerlas en relación con una visión educativa más amplia. Por su parte, la entrevistada 5 conceptualiza la orientación como una alternativa estratégica para las lenguas extranjeras, en particular del francés, que habían quedado desplazadas de la grilla curricular de la provincia a fines de los años 1990:

*Fue una jugada estratégica en realidad, ¿no? No podíamos ir por todo. No se podía ir por todo. Entonces en estas reuniones y demás lo que se buscaba era decir “bueno, a ver, ¿en qué momento del aprendizaje y del trayecto podemos incorporar?”. Entonces ahí aparecía el EGB 3, me acuerdo, como muy... digamos, como el lugar de implementación*¹⁹. (E5)

¹⁹ La estrategia relatada corresponde a los últimos años de la enseñanza obligatoria previo a la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006. En provincias como La Rioja se logró reincorporar la enseñanza del francés en esa franja de años (de 7° a 9° año de la EGB). En la

Se observa entonces una diferencia de conceptualización en la entrevista E5, desde la mirada de una docente de francés, donde la orientación en lenguas extranjeras aparece como espacio estratégico de reinserción en la grilla curricular, y desde las funcionarias entrevistadas (E2 y E4), quienes conciben esta orientación como uno de los recorridos alternativos para garantizar la permanencia e inclusión de una diversidad de perfiles de estudiantes en la escuela secundaria obligatoria.

Tanto en la entrevista 2 como en la 4, desde la perspectiva de ex funcionarias en el área de innovaciones curriculares, se destaca como aspecto positivo de la última reforma el grado de **especificidad curricular**. Ambas entrevistadas destacan la densidad y la flexibilidad de los documentos curriculares resultantes de la más reciente Ley Provincial de Educación, en comparación con las propuestas derivadas de la Ley Federal, cuestionadas por la falta de referencias a enfoques didácticos, metodología de enseñanza o procesos de evaluación.

Por último, las entrevistas 2 y 5, realizadas a especialistas en lenguas extranjeras, vinculan el desarrollo de la legislación nacional con los **lineamientos internacionales**. En particular, mencionan el rol de organismos como las Naciones Unidas en el establecimiento de estándares educativos internacionales y en el fomento de una perspectiva plurilingüe e intercultural que se instaló en la agenda educativa nacional. En el caso del francés, se puede mencionar la participación de organismos como la OIF (Organización Internacional de la Francofonía) y la AUF (Agencia Universitaria de la Francofonía), así como la intervención del Servicio de Cooperación lingüística y universitaria de la Embajada de Francia a favor de los espacios de discusión y en apoyo de la gestión de las asociaciones en el país.

5.3.e. Actores participantes

Bajo esta gran temática incluyo las referencias a los distintos actores que los entrevistados mencionaron como participantes en los últimos procesos de reforma educativa, siendo las **autoridades gubernamentales** la de mayor frecuencia de mención, puesto que figuran en la totalidad de las entrevistas realizadas.

En cuatro de las entrevistas (E1, E2, E4 y E5) aparecen los **actores universitarios** cumpliendo un rol como agentes sociales que intervienen en los procesos de

provincia de Buenos Aires, se reincorporaría ya sancionada la nueva ley, dentro de la orientación en Lenguas Extranjeras para el ciclo superior de la secundaria (de 4° a 6° año).

innovación curricular, en particular como sujetos de estructuración curricular, según la clasificación propuesta por De Alba (2006). Estos actores son sujetos de estructuración en tanto que contribuyen a delinear los rasgos formales de un proyecto plurilingüe y a concretarlo en planes de estudio, nuevas carreras docentes y desarrollos curriculares, entre otros. En la voz de los entrevistados, la legislación creada por el Estado aparece como el anclaje para propuestas y proyectos que emanan de los actores, en este caso universitarios, que se vinculan con políticas e intereses que estos sostenían con anterioridad, pero que el documento legal impulsa a concretarse:

la ley nacional que dice que a partir de dos mil... dieciséis todas las escuelas, a partir de 2016 todas las escuelas secundarias del país deben ofrecer portugués como una opción. Eso es una ley nacional que, justamente dentro del... dentro del texto de la ley dice, “bueno, a partir de 2016 tiene que pasar eso” (...) Entonces en ese momento, en 2010, nosotros dijimos: *“Bueno, nosotros tenemos ya una trayectoria, una acercamiento a la lengua, a la lengua y la cultura portuguesa, y tenemos una trayectoria, no un acercamiento, a la enseñanza de lenguas extranjeras, por inglés y por francés que ya tienen mucho tiempo en esta facultad. ¿Por qué no pensar un profesorado en portugués que dé, justamente, respuesta a esta necesidad que va a surgir en 2016?” Ese fue nuestro proyecto, nuestro planteo en 2010.* (E1)

Es el caso también de la actuación de los universitarios del área de francés, que sostuvieron la demanda de la presencia de una pluralidad de lenguas extranjeras en la escolaridad obligatoria desde que las mismas fueran excluidas en la provincia de Buenos Aires y se les propusiera su reconversión a otras áreas de enseñanza. La discusión de una nueva Ley de Educación para la provincia fue percibida, desde la visión de la entrevistada 5 implicada en el proceso, como una oportunidad para que esta demanda pudiera concretarse y se pidió formalmente por ello desde el ámbito universitario:

se presentó una nota, que en realidad fue a pedido de los profesores de francés, a la Directora General de Cultura y Educación, Adriana Puiggrós, ¿sí?, donde *se hace referencia a algo que nosotros ya habíamos impulsado, que era la reinserción del idioma francés en todos los niveles del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires. Es decir, ahí con fuerza en el 2006 se empieza a bregar por la reinserción. Se hablaba de reinserción del francés en todos los niveles del sistema.* (E5)

Asimismo, los docentes de francés del ámbito universitario aparecen como los especialistas a consultar para la confección de los diseños curriculares de la asignatura en la elaboración de la nueva orientación en lenguas extranjeras, en tanto que el proceso de reconversión implicó la carencia por parte de la D.G.C. y E. de equipos técnicos para lenguas extranjeras que no fueran el inglés. La universidad, como formadora de recursos humanos y como espacio que sostuvo la pluralidad de lenguas institucionalmente, más allá de un contexto provincial que había desalentado normativamente la oferta y demanda de lenguas diferentes del inglés, conlleva que sea uno de los actores partícipes de la elaboración de una propuesta plurilingüe para el nivel secundario.

La entrevistada 5 hace referencia a la actuación de **redes corporativas**, en el sentido de la construcción de colectivos de trabajo en función de la lucha por el sostenimiento de la presencia de una diversidad de lenguas en el sistema educativo más allá del inglés, destacándose el rol de las asociaciones de profesores en la construcción de una visión conjunta a nivel nacional. En este sentido, el proceso de elaboración de la Ley de Educación Nacional y la legislación derivada de ella involucró, desde la perspectiva de esta entrevistada, un accionar más directo de los cuerpos docentes y de especialistas, como resultado del trabajo colectivo que se venía llevando a cabo a nivel nacional desde la Federación Argentina de Profesores de Francés para intervenir en defensa del plurilingüismo:

Entonces hace un relevamiento, la Federación, de toda esta lucha y, bueno, una justificación, fijate, como podemos ver en este documento firmado por Dora Courtade, la entonces presidenta, que empieza a circular. (...) Es decir que se elabora este documento con todo este trabajo que te digo de red a nivel nacional, se presenta este trabajo al Ministerio y la FAPF se pone a disposición. Por eso cuando vos me preguntás ¿cómo empieza... cómo se da el vínculo de los cuerpos docentes y con los especialistas del Estado?, bueno, hay en nuestro caso un fuerte trabajo para instalarnos y para presentarnos como una voz que tiene que ser consultada de alguna manera en lo que sigue. (E5)

La instalación de estas voces puede ser relacionada con los procesos de democratización de la elaboración legislativa mencionados en las entrevistas E3 y E4. En cambio, desde la perspectiva de una de las expertas en enseñanza del inglés (E2), los cuerpos docentes son conceptualizados en términos individuales, en el rol de sujetos de desarrollo curricular en los términos de De Alba (2006), que deben llevar

adelante la tarea en las escuelas sin incidencia directa en la estructuración curricular, y se cuestiona que no se haya modificado el vínculo de estos con el Estado:

Eran los mismos actores que habían llevado adelante la reforma del año '96. Había colegas que habían trabajado en las dos reformas, y que habían hecho formación continua en las dos reformas. Y el vínculo que tenían con el docente era exactamente el mismo, y la forma en que los docentes vemos a los sistemas centrales es la misma: pensamos que son gente que está en una oficina aislada del contexto real. Yo creo que esto no cambió, lamentablemente. En el área de inglés hemos trabajado mucho para que se mostrara otra cosa. (E2)

92

Puedo hipotetizar que esta diferencia en cómo se percibe el vínculo docentes-sistemas centrales, y los diferentes papeles que asumen los profesores como sujetos intervinientes en el *curriculum*, guardan relación con el hecho de que en el caso de francés se hayan consolidado las redes de defensa del idioma ante el proceso de reconversión impuesto a fines de los años 1990, factor aglutinante de los docentes del área que, por supuesto, estuvo ausente en el caso de los docentes de inglés, que vieron sus oportunidades de formación y sus ofertas laborales ampliarse en el mismo proceso.

Un punto en el que coinciden ambas entrevistadas, 2 y 5, independientemente del idioma en cuestión, es en señalar el rol de **actores externos** en los procesos de estructuración y desarrollo curricular en función de una agenda educativa internacional. En particular, se mencionan los aportes de UNESCO al financiamiento del desarrollo de materiales para el aula y el establecimiento de marcos de referencia internacionales, y en el caso particular del francés, la intervención de la Embajada de Francia a través de su Servicio de Cooperación y Acción Cultural.

En las entrevistas, además, se mencionaron como actores relevantes la **comunidad educativa amplia**, como parte de los procesos democráticos de construcción a las nuevas leyes educativas ya mencionados; y los **sindicatos**, en especial en la lucha contra los procesos de precarización laboral y en torno a los debates acerca de la evaluación de los procesos educativos.

5.3.f. Heterogeneidad

El tema heterogeneidad es puesto en relación con la enseñanza de las lenguas extranjeras en las entrevistas E1, E2 y E4. Heterogeneidad en este sentido implica el

reconocimiento de una diversidad en las **historias lingüísticas** de los estudiantes y las **brechas** existentes en el acceso al aprendizaje efectivo de idiomas extranjeros en el nivel secundario.

Por otra parte, en las entrevistas E2, E3 y E4, desde la perspectiva de ex funcionarios de la D.G.C. y E. se hace referencia a la heterogeneidad en relación con **la diversificación de la oferta curricular** en respuesta a diferentes perfiles e intereses en el alumnado, en la que se enmarcaría la propuesta de la orientación en lenguas extranjeras implementada desde 2010:

Se pensó en las orientaciones en relación con áreas de interés disciplinar que no... algunas que ya estaban cubiertas, otras que habían sido desvirtuadas por la Ley Federal, como por ejemplo hay un... hay un resurgir de las escuelas técnicas. Y lo que se pensó en términos, en particular, de una orientación nueva como la de Lenguas Extranjeras, como la de orientación en Educación Física, es para atender a nuevas necesidades a nivel social e histórico. (E2)

La implementación de la modalidad en lenguas extranjeras aparece aquí vinculada a la inclusión de una diversidad de perfiles de estudiantes, en relación con el tópico de la obligatoriedad que desarrollaré más adelante.

5.3.g. Puntos de debate

Entre los puntos de debate referidos a la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema educativo, aparece la discusión acerca de **qué lenguas enseñar**, en particular en la entrevista 4. Desde el punto de vista de la exfuncionaria, se marca la determinación estatal de sostener la enseñanza del inglés como lengua obligatoria frente a cuestionamientos de diversos sectores y el planteo de alternativas, tales como la de enseñanza de lenguas de pueblos originarios. Además, desde este rol plantea las críticas recibidas acerca de la inversión estatal en la enseñanza de lenguas en la escuela pública, como se observa en el siguiente extracto:

Por ejemplo, la orientación en Lenguas nosotros llevamos la propuesta a nivel nacional, no sólo en la provincia, ¿no? Fuimos a discutirla y se aceptó a nivel nacional, pero muchísima gente en muchísimas provincias nos decían que estábamos locos, que eso no era posible en la escuela pública. (E4)

Tanto en la entrevista 3 como en la 4, es decir, en el caso de los exfuncionarios no vinculados a la enseñanza de lenguas extranjeras, se señala como punto de debate principal frente a la última reforma educativa, la **obligatoriedad del nivel secundario**.

5.3.h. Rol del inglés

Las referencias al rol del inglés están presentes en casi la totalidad de las entrevistas, a excepción de la número 3, pero se manifiestan con más frecuencia en la entrevista 2. La mayor parte de las menciones son en referencia a las **ventajas del acceso** a esta lengua, y observo que conviven distintas conceptualizaciones del inglés incluso al interior del discurso de una misma entrevistada. En la entrevista 4, sin embargo, prima la visión que considera los costos/beneficios de la enseñanza del inglés para la sociedad que plantean Réaume y Pinto (2012), posiblemente por su papel como exfuncionaria no especializada en lenguas extranjeras. El inglés es visto primordialmente en su función de medio de comunicación, acceso al conocimiento y movilidad socio-económica a través del acceso a mejores oportunidades laborales.

En cambio, las entrevistadas 1 y 2, sin desconocer ese papel más instrumental del inglés, lo asocian conjuntamente a la función expresiva del lenguaje, en su contribución a la construcción identitaria cultural (Réaume y Pinto, 2012) a la vez que hacen hincapié en la **enseñanza contextualizada** del inglés en la realidad de nuestro sistema educativo, en relación con el rol docente flexible y situado.

Por último, en un total de 4 entrevistas (E1, E2, E4 y E5) pude identificar el sub-código de **hegemonía** del inglés, en relación con su presencia prácticamente exclusiva en el currículo del nivel secundario, y la mayor disponibilidad de docentes capacitados para su enseñanza y de ofertas de formación de nuevos educadores en relación a otras lenguas extranjeras para las que escasean.

5.3.i. Visión de las lenguas extranjeras

En cuanto a la visión de las lenguas extranjeras en general, también conviven en las entrevistas realizadas una diversidad de enfoques sobre las mismas. Por un lado, identifiqué referencias al **valor instrumental** de las lenguas como medios de acceso a oportunidades laborales, movilidad social y conocimiento. Por otro lado, en las entrevistas se manifiesta también una **valoración de la diversidad lingüística** en sí misma como “un bien público de complejo valor estético, intelectual, cultural e incluso científico” (Réaume y Pinto, 2012:40, traducción propia), en particular en el discurso de

las expertas en enseñanza de lenguas extranjeras (E1, E2 y E5), tal como ilustra el siguiente fragmento:

Entonces, *el acceder a una lengua extranjera es una herramienta de empoderamiento muy grande* no solamente porque, bueno, voy a entender este libro, o voy a entender esta canción, o voy a poder entender la película, o voy a poder comunicarme si viajo, sino que le da una dimensión al, al... ser estudiante de esa lengua extranjera que *lo posiciona como sujeto de otra manera, y le da una flexibilidad y una... un trabajo comparativo, y un... una flexibilidad y una... un sentido de reflexión que lo enriquece como ciudadano y como sujeto más allá de la lengua que esté manejando.* (E1)

Estas diferentes visiones conviven y, de hecho, ambas aparecen en forma conjunta como factores impulsores de las políticas en lenguas extranjeras, según relata una exfuncionaria acerca de los criterios de distribución de escuelas orientadas en la provincia:

La lógica a nivel de trabajo era centralmente esa: era *posibilitar procesos de interacción en trabajos en donde se requería el uso de lenguas*, y vas a observar que esto ocurría mucho por la distribución de las escuelas *en lugares en donde había por algún motivo una fuerte presencia de lenguas*, por ejemplo, ya te digo claramente el ejemplo del aeropuerto de Ezeiza. *Pero también había otros componentes, como por ejemplo que en todas las regiones hubiese una oferta de esas escuelas como para apuntalar perfiles específicos en los chicos, ayudando a una heterogeneidad.* (E2)

En este fragmento se observa cómo el criterio de la distribución de las escuelas responde tanto a la demanda laboral de zonas específicas, como a una consideración de las lenguas en su valor intrínseco como áreas de interés para su estudio en el nivel secundario.

En las entrevistas a las expertas en lenguas extranjeras, además, se encuentran las referencias a la **defensa del plurilingüismo** (E1 y E5) contra la presencia del inglés como única lengua extranjera, en especial desde el ámbito universitario tal como se evidenció en el tópico de actores participantes, y a la **interculturalidad** (E1 y E2). Las entrevistadas 2 y 5 señalan la importancia del posicionamiento de la UNESCO en el ámbito internacional como base teórica que cimenta la reconceptualización de la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro contexto local.

Por último, cabe mencionar que las entrevistas 1, 2, 4 y 5 hacen referencia a la importancia de la **priorización de los vínculos regionales** como un factor de importante impacto en las políticas lingüísticas más recientes, más allá de las dificultades en la formación de la planta docente necesaria para la enseñanza del portugués que ya fueron detalladas anteriormente.

5.3.i. Integración de los tópicos: Paradigma de la obligatoriedad

El décimo y último tema nodal que construí en el análisis de las entrevistas, el de obligatoriedad, puede servir como punto de integración de los diferentes tópicos expuestos. El establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206 supone una redefinición de la visión del nivel y una búsqueda por modificar sus lógicas y prácticas excluyentes a favor de otras que garanticen la inclusión de una heterogeneidad de perfiles de estudiantes con aprendizajes socialmente significativos. En palabras de uno de los entrevistados, el paradigma de la obligatoriedad requiere “forzar la imaginación pedagógica” (E3) a fines de crear las condiciones en la escuela secundaria que garanticen su efectivización. Bajo el establecimiento de la obligatoriedad del nivel, la orientación en lenguas extranjeras cobra sentido para los entrevistados en tanto recorrido curricular optativo que apunta a fortalecer el ingreso, tránsito y egreso de los estudiantes secundarios con aprendizajes socialmente significativos:

Desde luego hay algo que es mucho más clave que es esto de la obligatoriedad de la educación. Esto sí, esto creo que está a la base de todo. Creo que esto es... es de avanzada en el momento en que ocurrió en Argentina, porque esto cambia radicalmente la forma en que pensamos en la escuela. La escuela, el sistema formal de educación es obligatorio y esto... esto nos hace repensar el mundo del trabajo, nos hace repensar el mundo de los jóvenes, (...) se piensan otras opciones, otros recorridos y se comienza a pensar a la escuela de una forma más flexible en términos de las ofertas que tiene, las ofertas educativas que se plasman para una diversidad de perfiles. Creo que esto es clave y está a la base de todo. (E2)

La enseñanza de lenguas extranjeras es conceptualizada por los entrevistados tanto como un medio de comunicación, de acceso al conocimiento y de movilidad social y económica, como un factor de construcción de identidades culturales desde nuestro contexto local particular. El inglés se mantiene como única lengua de enseñanza obligatoria en el sistema formal, pero a la vez se habilita la orientación en lenguas extranjeras como recorrido alternativo que busca sostener a la escuela secundaria como espacio de socialización privilegiado para una diversidad de perfiles de jóvenes.

5.4. Reflexiones finales

En este capítulo abordé la descripción del análisis temático de las entrevistas semi-estructuradas e ilustré el proceso mediante fragmentos relevantes de la transcripción de las mismas. Esta descripción e ilustración viene a ampliar y complementar el capítulo 4, acerca del diseño metodológico de la investigación, a la vez que precede la presentación y discusión de los resultados que elaboré a partir del análisis de las entrevistas. Se observa que la discusión acerca de las lenguas extranjeras en general, y el rol del inglés en particular, aparece ligada en la voz de los sujetos entrevistados a perspectivas más amplias sobre la educación y el impacto del paradigma de la obligatoriedad del nivel secundario, cristalizado en la Ley de Educación Nacional 26.206.

El siguiente capítulo abordará la presentación de los resultados contruidos a partir del análisis de las entrevistas, y su discusión en relación con el marco teórico y antecedentes de esta tesis.

CAPÍTULO 6:
RESULTADOS Y DISCUSIÓN.
PERSPECTIVAS DE LOS SUJETOS ACERCA DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS
SOBRE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

6.1. Resumen

En este capítulo expondré los resultados a los que arribé a partir del análisis temático de las entrevistas realizadas para la investigación, discutiéndolos en función del marco teórico y antecedentes bibliográficos de la tesis. Tomaré en consideración, además, las bases documentales discutidas en el capítulo 4, poniéndolas en relación con las perspectivas de los sujetos en torno a la construcción de las políticas lingüísticas. Los resultados son presentados en forma de 4 frases proposicionales, las cuales estructuran el capítulo en diferentes secciones, para finalizar luego con unas reflexiones a modo de síntesis.

6.2. Perspectivas de los sujetos acerca de las políticas lingüísticas

A continuación, presento los resultados a los que he arribado mediante el análisis temático, intensivo, de las entrevistas realizadas, resumiéndolos en cuatro frases proposicionales. Dichas frases consisten en oraciones declarativas que resultan de una relación recíproca entre la información construida y la teoría, donde se recurre a marcos teóricos preexistentes pero se evita que dicha teoría se vuelva un contenedor rígido en que deba encajar la información, ya que puede modificarse o adaptarse en función de la perspectiva de los participantes (Lather, 1986 citado en Creswell, 2014, traducción propia). Para ello, citaré fragmentos de las transcripciones de las entrevistas que ejemplifiquen y apoyen el punto en cuestión, discutiéndolos con bibliografía pertinente y con la normativa analizada en el capítulo 4, y resaltaré en bastardilla los pasajes más relevantes para la argumentación dentro del extracto seleccionado.

1. *Los entrevistados, en particular los exfuncionarios provinciales, vincularon la orientación en lenguas extranjeras a una visión inclusiva y democrática de la educación.*

En las entrevistas realizadas se evidencia que la orientación en lenguas extranjeras es conceptualizada por los sujetos como parte de la estrategia de diversificación curricular en el nivel secundario, para contribuir a garantizar la inclusión de distintos

perfiles de estudiantes, a favor de democratizar la escuela secundaria. La orientación en lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires es percibida por los exfuncionarios de la D.G.C. y E. como una respuesta a la heterogeneidad de intereses, perfiles y necesidades del alumnado, tal como se refleja en el siguiente extracto:

Todas las orientaciones de secundaria que aparecieron allí que fueron maravillosas, pensadas para perfiles muy distintos de chicos. Yo participé además del seguimiento de las escuelas que tenían la orientación en lenguas extranjeras con una... En el caso de esas escuelas teníamos devoluciones increíbles, eran escuelas que no tenían violencia. Fijate, por la tarea que se hacía en lenguas. Con perfiles de chicos sumamente interesados en todo lo que era lo cultural. (E2)

Las palabras de la entrevistada 2 señalan que la orientación en lenguas extranjeras fue pensada, desde su rol como funcionaria, como forma de apuntalar los perfiles de los estudiantes interesados en las cuestiones culturales (*'pensadas para perfiles muy distintos de chicos... perfiles de chicos sumamente interesados en todo lo que era lo cultural'*), y sostiene que la inclusión de esta orientación tuvo una repercusión positiva en los primeros seguimientos realizados, contribuyendo a un ambiente escolar no violento. La orientación en lenguas extranjeras, así, es pensada por los entrevistados no sólo en términos de las ventajas que el aprendizaje de una variedad de idiomas puede reportar en términos de inclusión socioeconómica, laboral y académica, sino también desde el punto de vista de garantizar la obligatoriedad del nivel a través de una heterogeneidad de posibles recorridos curriculares, como se observa en el siguiente fragmento:

Nosotros considerábamos que, con algunas orientaciones en el caso de lenguas extranjeras fue una de ellas, considerábamos que lograr que hubiese orientaciones diferentes que tuviesen más que ver con lo que a los estudiantes les interesaba, iba a provocar que hubiese más estudiantes en las aulas, que no dejaran la escuela, que tuviesen más ganas de ir. (E4)

De modo similar al extracto anterior, este fragmento da cuenta de que la orientación en lenguas extranjeras fue planteada por la D.G.C. y E. como parte de una política curricular para responder a los intereses de los estudiantes (*'lograr que hubiese orientaciones diferentes que tuviesen más que ver con lo que a los estudiantes les interesaba'*) y así bregar por su permanencia en el secundario una vez establecida

legalmente la obligatoriedad del nivel (*‘iba a provocar que hubiese más estudiantes en las aulas, que no dejaran la escuela, que tuviesen más ganas de ir’*).

La incorporación de la orientación en lenguas extranjeras, dentro de una concepción educativa más amplia de la escuela secundaria como espacio de socialización para todos los jóvenes, para estos exfuncionarios forma parte de un proyecto pedagógico crítico en los términos en que lo definen Pennycook y Coutand-Marin (2003): manifiesta el compromiso con la superación en las desigualdades en el acceso a bienes (culturales, simbólicos), con la inclusión de las diferencias sociales y culturales, y la creación de futuros alternativos. La entrevistada 2, desde su rol de exfuncionaria de la provincia, sintetizó este triple compromiso con la frase “mística ideológica”, que definió del siguiente modo:

Mística ideológica es...Es la utopía de que otro mundo es posible. Y lo que pensaban en relación con “otro mundo es posible” era todos los chicos y chicas de la provincia de Buenos Aires pueden estar en la escuela y aprender mucho. Esa era la mística. (...) Quien lo hizo eso en la educación secundaria fue [nombra funcionaria], que era... estaba a cargo de toda la reforma curricular. (...) tenía esta mística que te digo. Pensaba que había un lugar para cada uno de los chicos de la provincia de Buenos Aires dentro de las escuelas y que todos podían aprender. (E2)

Estas transformaciones curriculares constituyen, desde la perspectiva de los exfuncionarios de la gestión educativa provincial, una forma de disputa contra la matriz original del nivel secundario, a la que identifiqué en los sub-códigos como acceso restrictivo a la educación. En el siguiente fragmento del entrevistado 3 se manifiesta esta disputa y la búsqueda de propuestas pedagógicas inclusivas:

(...) lo primero que me referiría es al surgimiento con un sello selectivo del nivel, esto es, un nivel educativo pensado, y además de pensado diseñado, bueno, para unos pocos. Selectivo en su origen y fundamentalmente pensado para un grupo homogéneo, predecible... y reducido como te decía también (...) es contra esa matriz con la que va a estar disputando todo el tiempo todo el ciclo de transformaciones desde el año 2003 para aquí, pero fundamentalmente del 2006-2007 para aquí con las leyes.(...) La primera y principal cuestión que surge es, bueno, cómo dar respuesta, cómo albergar en la escuela secundaria y cómo enseñar, cómo incluir, ¿no? (...) Hay una cuestión que es política y que es pedagógica fuerte, ¿no?, cómo diseñar propuestas pedagógicas, programas, políticas educativas y acciones pedagógicas concretas para

incluir, y para incluir no sólo en términos de acceso sino también de aprendizaje, o de logros de aprendizaje, ¿no? (E3)

Este fragmento vincula la disputa contra la matriz excluyente del nivel secundario en el país (*‘Selectivo en su origen y fundamentalmente pensado para un grupo homogéneo, predecible’*) en particular a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006, con la elaboración de propuestas pedagógicas innovadoras capaces de incluir a todos los estudiantes con aprendizajes socialmente significativos (*‘La primera y principal cuestión que surge es ... cómo albergar en la escuela secundaria... para incluir no sólo en términos de acceso sino también de aprendizaje, o de logros de aprendizaje’*). Es en este marco que la orientación en lenguas extranjeras cobra un sentido particular para estos sujetos, como propuesta curricular alternativa en pos de la inclusión y garantía de la obligatoriedad del nivel. Desde esta perspectiva, esta orientación se inscribe dentro de estrategias más amplias que responden a preocupaciones políticas y académicas en torno al nivel secundario, constituyendo parte de “procesos de transformación, que buscan modificar una tendencia selectiva y expulsiva propia de su papel original en la reproducción social” (Nobile, 2016: 113).

En suma, las entrevistas realizadas aportan una mirada diferente sobre la legislación con respecto a los análisis reseñados en el capítulo 2, enfocados principalmente en la expansión del inglés a niveles cada vez inferiores en el sistema, en tanto que aquí los sujetos enmarcan la enseñanza de las lenguas extranjeras en una concepción educativa más amplia, valorándolas en términos de su contribución a la inclusión y obligatoriedad del nivel secundario, como parte de un proyecto pedagógico crítico (Pennycook y Coutand-Marin, 2003). La incorporación de la orientación en lenguas extranjeras se produce en un contexto de fuertes cuestionamientos al nivel, que señalan la persistencia de culturas escolares conservadoras y excluyentes y un sistema educativo fragmentado, frente a lo cual resulta necesaria la búsqueda de alternativas pedagógicas “que hagan del tránsito por la secundaria una experiencia escolar significativa” (Nobile, 2016:127).

En este sentido, los exfuncionarios de la D.G.C. y E. aportan una perspectiva interesante sobre el papel de las lenguas extranjeras en la escuela secundaria, ya que vinculan la orientación a los fines más amplios que aparecen plasmados en el *Marco General para el Ciclo Superior*, según el cual se entiende el proceso de diseño de la oferta curricular como parte de la política de inclusión educativa y se vincula la garantía de obligatoriedad de dicho ciclo con “cambios ideológicos, culturales,

organizativos y paradigmáticos que generen ámbitos escolares inclusivos con enseñanza y aprendizaje” (2010:14). La generación de estos nuevos recorridos curriculares resulta tanto más importante si se toma en cuenta que el ciclo orientado de la escuela secundaria es el que mayores dificultades presenta para la retención y egreso de los estudiantes en la provincia (UNICEF, 2014).

En términos de los grandes paradigmas de políticas lingüísticas vinculadas al inglés que propone Tsuda (1998, retomado por Phillipson, 2001), se puede interpretar la incorporación de la orientación en lenguas extranjeras como una voluntad de desplazamiento hacia el paradigma de la Ecología de Lenguajes, en tanto que se promueve la diversidad lingüística frente a la presencia anterior del inglés como única lengua extranjera a enseñarse, y se considera a los lenguajes como parte de la construcción de identidades culturales aunque, como señalaré en la próxima proposición, coexisten una diversidad de miradas acerca de las lenguas extranjeras en los actores participantes del proceso de reforma curricular. Por otra parte, como señala Bein, es necesario recordar que la oferta de otras lenguas extranjeras en el nivel secundario continúa siendo ínfima en relación con el inglés, que sigue contando con “primacía absoluta” (2012:151). Como sucede en el caso uruguayo expuesto por Canale (2011), las previsiones normativas, curriculares que bregan por la consolidación de una oferta plurilingüe encuentran límites a su viabilidad, como los que detallaré en la proposición 4.

2. Los entrevistados sostuvieron una diversidad de visiones sobre las lenguas extranjeras en general, y el inglés en particular.

A partir del análisis temático de las entrevistas, se observa que los entrevistados sostienen visiones diversas acerca de las lenguas extranjeras, y del inglés en particular, articulando su valoración instrumental en tanto que medios para la comunicación, para el mundo laboral y para favorecer la movilidad socioeconómica, con su valoración en procesos de construcción identitaria y de una conciencia intercultural. Así lo expresan las entrevistadas 1 y 2 en los siguientes extractos:

Desde la facultad, se entiende que la formación en una lengua extranjera es fundamental en la formación de cualquiera, y la facultad apuesta entonces a la permanencia de las lenguas extranjeras en el secundario (...) con la idea de que, en realidad, *la formación de lenguas es una formación que va más allá (...) de la lengua como un instrumento para comunicarse con alguien*. La enseñanza de una lengua

extranjera es una forma de reflexionar sobre la propia lengua y es *una forma de situarse socialmente (...) no solamente porque, bueno, voy a entender este libro, o voy a entender esta canción, o voy a poder entender la película, o voy a poder comunicarme si viajo (...) lo enriquece como ciudadano y como sujeto más allá de la lengua que esté manejando*. Entonces la facultad apuesta a la pluralidad de las lenguas extranjeras en el secundario, de la misma manera que apuesta a la pluralidad de las lenguas extranjeras en nuestra facultad. (E1)

En la Ley de Educación Nacional y en las leyes, las normas que tenemos en el territorio *lo que se busca es el uso de la lengua como comunicación*. Esto es lo que se busca. Pero además se busca que a través de las clases de lengua *se desarrolle una conciencia intercultural, es decir, una comprensión del otro como un ser con un entramado cultural* que va a ser distinto al propio y que *los procesos de interacción en otra lengua van a facilitar la comprensión del mundo del otro y del propio*. ¿Qué te quiero decir con esto? Cuando yo hablo otra lengua comienzo a repensar el propio mundo de significados, es decir, *reviso mis propias concepciones*. (E2)

En los fragmentos citados se muestra la convivencia de una visión más utilitaria de la lengua extranjera en tanto que herramienta (*‘la lengua como un instrumento para comunicarse con alguien’, ‘voy a entender este libro, o voy a entender esta canción, o voy a poder entender la película, o voy a poder comunicarme si viajo’, ‘el uso de la lengua como comunicación’*), con una visión educativa intercultural, en la que las lenguas permiten reflexionar sobre distintas formas de conceptualizar el mundo, propias y de otros (*‘es una forma de situarse socialmente (...) lo enriquece como ciudadano y como sujeto más allá de la lengua que esté manejando’, ‘los procesos de interacción en otra lengua van a facilitar la comprensión del mundo del otro y del propio’*).

Estas perspectivas se corresponden con los lineamientos propuestos a nivel internacional por organismos como la UNESCO (2003), que han nutrido a la Ley de Educación Nacional 26.206 y, en particular, a la legislación sobre políticas lingüísticas derivada de la misma, y que relacionan el aprendizaje de una diversidad de lenguas con el acceso y reflexión sobre diferentes sistemas de valores y cosmovisiones. De hecho, uno de los tres principios básicos de los lineamientos que establece la UNESCO es su apoyo a la lengua como “un componente esencial de la *educación intercultural* para fomentar el entendimiento entre diferentes grupos poblacionales y asegurar el respeto de los derechos fundamentales” (2003:30, resaltado en el original, traducción propia). La legislación nacional concuerda con esta perspectiva en los

Núcleo de Aprendizaje Prioritarios del área de Lenguas Extranjeras (2012), ya que en su *Introducción* se establece que la perspectiva adoptada consiste en un enfoque plurilingüe e intercultural, el cual no sólo busca promover el aprendizaje de lenguas sino también “la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales, favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística” (p.1).

La Ley de Educación provincial N° 13.688, sancionada en el año 2007, ya reflejaba esa mirada en su capítulo XIII, el cual desarrolla los objetivos y funciones de la educación intercultural. A nivel de las políticas curriculares provinciales, esta perspectiva aparece plasmada tanto en los diseños para inglés, que es un área de la formación común, como en los propios de la orientación en lenguas extranjeras. En el primer caso, se hace referencia al rol de la lengua como herramienta lingüística y comunicativa vinculada a actividades académicas, culturales, tecnológicas y científicas. Además, se valora su enseñanza como parte de la formación integral de un egresado que “conozca y respete el espíritu de otras culturas y la diversidad sin poner en riesgo su propia identidad” (*Inglés y su enseñanza en el Ciclo Superior de la Escuela Secundaria*, 2010:9).

Por su parte, el *Marco General* de la orientación en lenguas extranjeras se aparta de las “visiones exclusivamente utilitaristas de las lenguas” (2012:9) para hacer hincapié en su aspecto formativo desde una perspectiva intercultural y plurilingüe. En las entrevistas realizadas, las expertas en lenguas extranjeras se refirieron tanto a la utilidad de las mismas, en cuanto a las oportunidades laborales, al acceso a herramientas tecnológicas, entre otras áreas que habilitan, como a esta visión formativa ciudadana superadora.

En el caso de la entrevistada 4, que no es experta en la enseñanza de lenguas extranjeras, predomina el primer tipo de visión, guiada por los costos-beneficios para la sociedad de la inversión en la enseñanza de idiomas, en especial en relación con el inglés, como se puede leer en los siguientes extractos:

Las pocas escuelas de idiomas, de lenguas extranjeras, funcionaron muy bien, y con muchas discusiones, ¿no?, porque *muchos consideraban que las horas de inglés eran plata tirada, porque los chicos no aprendían inglés en la escuela.*

(...) más allá de las discusiones sobre si tiene que ser el inglés o no, que eso también se discutió mucho, porque *algunos consideran que es el idioma del imperio, cosa que*

es verdad, pero a su vez *a nivel académico es el idioma internacional, o es el idioma más útil para la vida laboral, para viajar*. Entonces ese tipo de discusiones se sostenían. (...) Entonces yo creo que si se lograra que en las escuelas se aprendiera en serio la lengua extranjera, eso ayudaría mucho a la escolaridad en muchos sentidos: a que los chicos vayan a la escuela, que les interese más, *que tengan más herramientas para trabajar, para estudiar y para comunicarse, ¿no? El inglés en los medios electrónicos y digitales es un idioma cotidiano*. (E4)

Probablemente esta visión más utilitaria de las lenguas (*‘a nivel académico es el idioma internacional, o es el idioma más útil para la vida laboral, para viajar’*), y de medición de los costos-beneficios de su enseñanza para la sociedad (*‘muchos consideraban que las horas de inglés eran plata tirada, porque los chicos no aprendían inglés en la escuela’*), se deba a su rol como exfuncionaria implicada en las reformas curriculares, ya que participó en la toma de decisiones acerca de la inversión estatal en la enseñanza de lenguas extranjeras, es decir, en la administración de recursos escasos para el logro de los mayores y más significativos aprendizajes posibles. Este tipo de fragmentos coincide además con el análisis de Bein, quien afirma que en el caso del inglés “opera el fetiche de lengua necesaria para acceder a (mejores) puestos de trabajo, a la ciencia y la tecnología, para hacer turismo y, en definitiva, para desenvolverse en el mundo actual” (2012:166). Se destaca, además, la referencia al inglés como idioma del imperio (*‘algunos consideran que es el idioma del imperio, cosa que es verdad’*).

Por el contrario, en el caso de las entrevistadas E1 y E5, se hace hincapié en la defensa del plurilingüismo, en particular desde el rol de la universidad y de las asociaciones docentes, frente a la hegemonía del inglés como única lengua de enseñanza obligatoria en el nivel secundario, como ilustra el siguiente extracto:

con *una defensa enorme del plurilingüismo y la defensa que suponía la presencia de otras lenguas* y que los chicos y las chicas de las escuelas tuvieran *la posibilidad de elegir otras lenguas más allá del inglés* (...) se hacía referencia nuevamente a *lo que nosotros defendíamos que era el plurilingüismo*, al derecho a una educación de calidad para todos en la Argentina del siglo XXI, también lo que aparecía en la Ley de Educación Nacional, cada palabrita en la normativa *nos daba argumentos para seguir defendiendo la lengua*. En este caso, se hace referencia a todas las cuestiones: “en lo que respecta al plano internacional, *la UNESCO resolvió por unanimidad de sus 187 estados miembro que el trilingüismo debe ser el nivel normal de dominio de idiomas en el siglo XXI*”. (E5)

En este tipo de extractos se manifiesta la visión de la entrevistada a favor de ofrecer en el nivel secundario alternativas de formación en otras lenguas extranjeras que no se limiten exclusivamente a inglés (*‘que los chicos y las chicas de las escuelas tuvieran la posibilidad de elegir otras lenguas más allá del inglés’*) respaldada nuevamente por los lineamientos plasmados en la literatura producida por organismos internacionales (*‘la UNESCO resolvió por unanimidad de sus 187 estados miembro que el trilingüismo debe ser el nivel normal de dominio de idiomas en el siglo XXI’*). Efectivamente, el documento *Position Paper* de la UNESCO (2003) establece en su segundo principio que la enseñanza secundaria debería incluir al menos una tercera lengua como parte del rango de habilidades necesarias en las sociedades de este siglo. Otro antecedente central, que luego sería recuperado explícitamente en la normativa de la provincia de Buenos Aires, es la Declaración de la Federación Internacional de Profesores de Lenguas Modernas firmada en Pécs, Hungría, en el año 1991, que sugería la consideración de los derechos lingüísticos como derechos fundamentales de las personas, perspectiva adoptada cinco años más tarde en la Declaración Universal de Derechos Lingüísticos en Barcelona.

La Ley de Educación Nacional (2006) sólo hace referencia al aprendizaje de una lengua extranjera (art. 30, inciso d), lo cual habilita a que su aplicación pueda implicar una enseñanza bilingüe, y no necesariamente plurilingüe. Del mismo modo, la Ley de Educación de la provincia (2007) estipula la enseñanza de al menos una lengua extranjera (art. 184). De allí que la adopción de una propuesta curricular plurilingüe haya implicado procesos de lucha y negociación como los relatados por la entrevistada E5, desde su percepción como docente de francés, que condujeron a la creación de la orientación en lenguas extranjeras en el año 2010, respaldada desde una perspectiva de derecho como la ya expuesta. En efecto, en su *Marco General* se afirma que “la creación de una Escuela Común Orientada en Lenguas Extranjeras se torna imprescindible para que la formación plurilingüe se convierta en un derecho para los jóvenes de la provincia de Buenos Aires” (2012:9).

En cambio, la entrevistada E2 percibe como innovación fundamental de la última reforma curricular una didáctica del inglés que es situada y que no responde a pautas imperiales de enseñanza. Esta postura queda evidenciada en fragmentos como el siguiente:

Yo creo que la línea... *lo que fue fundacional*, que fue la semilla que se plantó, fue *una mirada distinta del inglés*. *Dejó de ser la lengua colonial* para comenzar a verse como una lengua de comunicación internacional, y que *había formas de enseñarlo que no respondían a pautas imperiales*. *Esto creo que es fundante*. Y fue fundante en la provincia de Buenos Aires y en otros lugares, pero *la provincia de Buenos Aires por el tamaño fue muy importante*. (E2)

Nuevamente se ponen en evidencia diferentes percepciones de los sujetos acerca de la enseñanza de las lenguas extranjeras, aunque no incompatibles entre sí: por una parte, el énfasis en la importancia del plurilingüismo en la educación del siglo XXI, reflejada especialmente en las entrevistas E1 y E5; por otra parte, el hincapié en el cambio de concepción sobre el inglés (*‘Dejó de ser la lengua colonial para comenzar a verse como una lengua de comunicación internacional, y que había formas de enseñarlo que no respondían a pautas imperiales’*) que la entrevistada E2 percibe como uno de los cambios centrales en la nueva legislación emanada de la Ley de Educación Nacional de 2006 (*‘lo que fue fundacional, que fue la semilla que se plantó, fue una mirada distinta del inglés’*), en especial para la provincia (*‘la provincia de Buenos Aires por el tamaño fue muy importante’*).

Arnoux (2016:31) sostiene que las ideologías lingüísticas, sistemas de representación de objetos lingüísticos con una fuerte carga valorativa, “sobreviven y pugnan por manifestarse” atravesando capas temporales de larga duración. Puedo aventurar, entonces, que en los fragmentos citados se manifiesta la carga ideológica que históricamente ha portado el inglés, la cual implica su caracterización como vehículo del imperialismo cultural y como lengua hegemónica, tal como referí en el marco teórico al reseñar las perspectivas sobre el imperialismo lingüístico de Phillipson (2001, 2008a) y otros autores. Sin embargo, esa valoración convive con otras visiones en las que la enseñanza de las lenguas extranjeras, y del inglés en particular, tiene un potencial emancipador, en tanto que se brega por la democratización de su uso y de la producción del conocimiento, y el desarrollo ciudadano en un modelo educativo intercultural (Barboni, 2013; Ferguson, 2012), en consonancia con la visión de la educación referida en la primera proposición. A la vez, se plantea una mirada sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras plurilingüe de acuerdo con los lineamientos establecidos por organismos internacionales. Al respecto, Bein (2012) advierte contra la adopción lineal de una visión sobre la educación intercultural y plurilingüe construida en otras latitudes (con ecos de la legislación de la Unión Europea) y nos llama a ponderar la historicidad de cada lengua en nuestro país y dentro del sistema escolar.

En este sentido, resultará necesario profundizar sobre la construcción de formas de enseñar las lenguas extranjeras que no respondan a pautas imperiales, como planteó la entrevistada E2, desde nuestro contexto; e investigar acerca de la medida y la forma en que los principios de plurilingüismo e interculturalidad consagrados en la normativa y reflejados en el discurso de las expertas entrevistadas se plasman efectivamente en las prácticas áulicas (Nunan, 2003).

3. *Los entrevistados hicieron referencia a la intervención de una multiplicidad de actores en las políticas lingüísticas para el nivel secundario.*

La totalidad de los entrevistados identificaron a las autoridades gubernamentales como actores centrales de los procesos de reforma en las políticas lingüísticas educativas. Aun así, estos sujetos perciben la gestión de las políticas lingüísticas no sólo como una construcción desde el estado hacia los actores ejecutores de dichas políticas (*top-down*), sino también en dirección inversa, desde los actores a nivel de las prácticas hacia las esferas superiores del sistema (*bottom-up*). Este es el caso, a modo de ejemplo, de la valorización que hace la entrevistada E5 del papel desempeñado por las asociaciones de profesores de francés de distintas provincias del país, que a través de sus reclamos colectivos bregaron porque se reincorporaran otras lenguas extranjeras además del inglés en el *currículum* de la escuela obligatoria, y de la universidad como formadora de recursos humanos, que logró instalarse como una voz a ser consultada como resultado de su posicionamiento a favor del plurilingüismo incluso en contextos en que la normativa provincial se limitaba a una única lengua de enseñanza obligatoria. Esta perspectiva concuerda con el modelo de política lingüística desarrollado por Spolsky (2004, 2012), en tanto que el autor propone que la gestión lingüística (*language management*) puede ser llevada a cabo por diferentes miembros de la comunidad de habla, no necesariamente por una figura legislativa, siempre que mantengan o reclamen una posición de autoridad para influir sobre la situación lingüística. El movimiento de iniciativas desde los cuerpos docentes hacia las esferas de gestión superiores se puede ilustrar con el siguiente relato:

Nosotros llegamos, *lo que pudimos llegar en nuestra acción fue a la Cámara de Diputados de la provincia, y allí tuvimos, justamente, una declaración avalando la reinserción, o sugiriendo, la reinserción del francés en la provincia de Buenos Aires* y, bueno, es así donde empieza a darse este proceso, como vos decís, *de la reincorporación en el Polimodal de una orientación en lenguas extranjeras*. Verdaderamente, nosotros, ya te digo, veníamos... nosotros habíamos logrado, me acuerdo, ese... poder por lo menos

llevar la voz a nivel de los diputados. *Conseguimos que se hicieran eco de eso, que acompañaran nuestra presencia.* Y, bueno, ahí *el Ministerio de Educación* que ya estaba con esta incorporación del Polimodal con orientación en lenguas extranjeras *se comunica, en realidad, con la Facultad de Humanidades* porque, bueno, *justamente estaban todos estos antecedentes.* (E5)

En este fragmento la entrevistada manifiesta que, para dar cuenta del proceso de establecimiento de la orientación en lenguas extranjeras en el *curriculum* de la escuela secundaria (*'la reincorporación en el Polimodal de una orientación en lenguas extranjeras'*), no basta con tomar en consideración las acciones emprendidas desde el estado ni las intencionalidades expresadas por sus funcionarios (*'el Ministerio de Educación que ya estaba con esta incorporación'*), sino que es necesario contemplar además su interacción con un conjunto de fuerzas sociales que impulsan la concreción de determinadas políticas, como es este el caso de docentes universitarios de francés que lograron llevar su propuesta al poder legislativo (*'lo que pudimos llegar en nuestra acción fue a la Cámara de Diputados de la provincia, y allí tuvimos, justamente, una declaración avalando la reinserción o sugiriendo la reinserción del francés ... Conseguimos que se hicieran eco de eso, que acompañaran nuestra presencia'*) y que posteriormente se desempeñaron como equipo de especialistas en la lengua extranjera para la redacción del diseño curricular de la secundaria orientada.

Los entrevistados identificaron una diversidad de actores intervinientes en los procesos de reformas curriculares y de elaboración de políticas lingüísticas para el nivel secundario, con los conflictos inherentes a las construcciones políticas, incluyendo sindicatos, asociaciones de profesores, agentes extranjeros como la embajada de Francia, organismos como la UNESCO, universidades, entre otros. En términos de la clasificación propuesta por De Alba (2006), estos actores participan tanto en carácter de sujetos de determinación curricular, delineando los rasgos centrales de un cierto proyecto, así como sujetos de estructuración, quienes cristalizan los procesos en documentos, normativas, etc., como en el caso de los actores universitarios convocados al desarrollo del diseño curricular para la orientación en lenguas extranjeras. La legislación creada por el Estado es percibida por los sujetos entrevistados como el anclaje para propuestas y proyectos que en ocasiones emanan de otros actores y que se vinculan con políticas e intereses que sostenían con anterioridad, pero que el documento legal impulsa a concretarse o ampliarse. Así lo expresa una de las entrevistadas en el siguiente extracto:

uno apuesta siempre a seguir trabajando... *la facultad apuesta a seguir trabajando en continuar incorporando el francés y el portugués al secundario*. Mientras no se da el contexto... pero, bueno, *es un diálogo entre dos interlocutores, entonces depende, el otro interlocutor también tiene que estar dispuesto a incorporar esa lengua extranjera*. (...) *Entonces se buscan distintas alternativas*. Cuando se puede trabajar en un proyecto para la inclusión de la lengua extranjera en toda la provincia, se trabaja por ese lado; *cuando no es propicio el campo para eso, se trabaja en micro-acciones que tiendan a fortalecer el lugar de las lenguas extranjeras en la provincia*. (E1)

Este fragmento muestra la percepción de la construcción y puesta en marcha de políticas lingüísticas como un proceso donde interviene tanto la institución a la que pertenece la entrevistada como el estado, en interacción (*'la facultad apuesta a seguir trabajando... pero, bueno, es un diálogo entre dos interlocutores, entonces depende, el otro interlocutor también tiene que estar dispuesto a incorporar esa lengua extranjera'*) y la capacidad de actores como la universidad para generar proyectos de incidencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, aun cuando no estén acompañados por iniciativas estatales o las políticas gubernamentales sean desfavorables para ese tipo de proyectos (*'Entonces se buscan distintas alternativas... cuando no es propicio el campo para eso, se trabaja en micro-acciones que tiendan a fortalecer el lugar de las lenguas extranjeras en la provincia'*).

Los sentidos que los entrevistados construyen acerca de las políticas lingüísticas en las entrevistas coinciden con los planteos de Hamel (1993) acerca de la necesidad de una visión integradora de lo político que considere los vínculos y tensiones entre las acciones explícitas e implícitas, institucionales y no institucionales, para poder dar cuenta cabalmente de las políticas lingüístico-educativas y sus resultados efectivos en las prácticas cotidianas en las escuelas. Desde esta perspectiva, las acciones estatales, cristalizadas por ejemplo en la ley nacional de oferta obligatoria de portugués en todas las escuelas secundarias, se interrelacionan con una diversidad de factores que inciden en sus resultados, incluyendo los imaginarios colectivos en torno a las lenguas extranjeras que repercuten, entre otros aspectos, en la formación de recursos humanos. El siguiente extracto muestra la preocupación de una de las entrevistadas por tal impacto:

...ahora están empezando a considerar también la posibilidad de estudiar un profesorado en portugués. Porque a pesar de que no está en las escuelas como debería estar, algunas escuelas empiezan a sumarlo. Entonces la realidad es que hay alguna... hay trabajo, no es que no haya trabajo, no es que no haya una salida laboral, pero *falta visualizarla y falta...*

creo que el desafío que queda de acá en más es... bueno, es eso: ir tendiendo a que se haga conocido, que *en el imaginario del estudiante secundario también vea que es una opción estudiar una lengua extranjera, y que no es solamente inglés* lo que pueden estudiar, sino que hay otras lenguas extranjeras que se pueden estudiar. (E1)

La política lingüística de promoción de la enseñanza del portugués en las escuelas secundarias, plasmada por escrito en la ley nacional N° 26.468 como mecanismo de gestión lingüística, ha encontrado un bajo impacto en las prácticas lingüísticas efectivas (Bein, 2012). La entrevistada E1 percibe esta problemática ligada, al menos en parte, a las creencias en torno a la lengua que restringen la elección de ese tipo de profesorados como opción de formación ('no es que no haya una salida laboral, pero *falta visualizarla*' *'el desafío que queda de acá en más es ... que en el imaginario del estudiante secundario también vea que es una opción estudiar una lengua extranjera, y que no es solamente inglés* lo que pueden estudiar'). Como señalan King y Rambow (2012), en el campo de las políticas lingüísticas precisamos considerar no sólo la esfera de lo estatal, sino también la agencia de los individuos, las ideologías lingüísticas personales y colectivas, y la incidencia de fenómenos globales tales como la creciente movilidad internacional. De hecho, resulta necesario considerar el papel de otras naciones, en especial Francia, en el fomento de determinadas políticas lingüísticas en nuestro país, y el rol de organismos internacionales como la UNESCO en el establecimiento del plurilingüismo como meta en la agenda educativa de la Argentina. Al respecto, se puede mencionar como ejemplos concretos que ilustren estas intervenciones la *Carta de Intención* firmada ya en 1994 por el ministro de Cultura y Educación de la nación, Rodríguez, y el Ministro de Asuntos Extranjeros de Francia, Alain Juppé, que entre sus principales puntos plantea el interés y apoyo a la enseñanza de francés en las escuelas argentinas desde la nación europea, y que la entrevistada E5 señaló como uno de los antecedentes retomados desde la universidad para impulsar el proyecto plurilingüe para el nivel secundario; o, más recientemente, se puede mencionar el financiamiento de la UNESCO para la publicación de los Cuadernos para el Aula de Inglés del Programa de Educación Plurilingüe, referido por la entrevistada E2.

Coincido con Bein (2012) cuando afirma que "el conocimiento de la historia y de la realidad lingüística argentina fortaleció desde el principio la posición de que la política lingüística no podía ser ejercida únicamente por el Estado" sino que debe analizarse "como resultante histórica de la interacción entre inmigración, políticas lingüísticas estatales e iniciativas glotopolíticas de las comunidades" (2012:166). Los sujetos

entrevistados sostienen en sus discursos una definición amplia de política lingüística, no reducida a acciones deliberadas desde la esfera estatal, sino que incorporan interacciones y tensiones entre diferentes actores, individuales y colectivos.

En suma, tal como lo describe De Alba (2006), el *curriculum* constituye un sistema diverso, dinámico, que reúne y sintetiza elementos culturales provenientes de distintos grupos, en procesos de negociación e imposición. Por esto mismo, la construcción una política lingüística plurilingüe, con nuevos espacios curriculares en el nivel secundario, es resultado de procesos de lucha entre agentes individuales y colectivos, con diferentes posturas políticas, pedagógicas, didácticas, éticas, entre otras. Desde esta perspectiva, el análisis de las políticas lingüísticas para el nivel secundario requiere de tomar en consideración las interrelaciones y tensiones entre acciones institucionales y no institucionales, implícitas y explícitas (Hamel, 1993), así como la agencia de individuos y colectivos, y la incidencia de ideologías lingüísticas y fenómenos de alcance global (King y Rambow, 2012).

4. Los entrevistados coincidieron en valorar positivamente la normativa vigente para el nivel, pero señalaron dificultades en las prácticas efectivas.

Los entrevistados valoraron en forma altamente positiva la normativa en torno a la Ley de Educación Nacional 26.206, así como a nivel provincial, en términos de la participación democrática en su elaboración y en su alineamiento con los estándares y desarrollos teóricos más actualizados a nivel internacional. Sin embargo, señalaron la necesidad de evaluar y profundizar su aplicación a contexto, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Yo siento que, a nivel de leyes, Argentina es de avanzada. Estamos muy bien a nivel internacional en términos de leyes, en términos de normas. Lo que nosotros, o por lo menos a nosotros nos resulta insuficiente es la aplicación a contexto, qué pasa en contexto. Efectivamente, ¿se llevan a cabo estas innovaciones? ¿O quedan sólo a nivel de ley? (...) No hay procesos de evaluación que sean a largo plazo, que ayudarían a ver cómo estamos. Observo también que hay mucha soledad en los docentes trabajando en el área de lenguas. Si no hay condiciones institucionales (porque aquí vas a ver diferencias entre una escuela y la otra, entre una institución y la otra), si no tenés condiciones institucionales que colaboren, que ayuden, que acompañen se hace muy difícil la tarea porque los docentes se encuentran muy solos. (E2)

En este fragmento, la entrevistada señaló las cualidades que estima positivas de la normativa nacional (*'a nivel de leyes, Argentina es de avanzada. Estamos muy bien a nivel internacional en términos de leyes, en términos de normas'*) a la vez que expresó la necesidad de procesos de evaluación a largo plazo para dar cuenta de cuáles son las prácticas efectivas en el territorio (*'nos resulta insuficiente es la aplicación a contexto, qué pasa en contexto... No hay procesos de evaluación que sean a largo plazo, que ayudarían a ver cómo estamos'*). Esto resuena con los hallazgos para la región de Asia-Pacífico de Nunan (2003), quien recomienda como curso de acción investigar acerca del grado en que los principios consagrados en los currículos oficiales se manifiestan efectivamente en las prácticas áulicas. El entrevistado 3 coincidió en esa apreciación:

Ahí me parece que es un punto... yo puedo reconocer como un punto débil, ¿no?, *una debilidad que ha sido justamente el monitoreo, el seguimiento y la evaluación de... no sé si tanto de las normativas como de las prácticas*. Las normativas supusieron una transformación sustantiva. Pero me parece que hubo un punto débil, o quizá no fue posible en ese contexto, que tuvo que ver con *cómo tratar de tener mayor información o un mecanismo de reaseguro respecto de que esas normativas estaban generando mejores condiciones en la práctica, en las prácticas sociales, en las prácticas educativas*, producto de que, si bien las transformaciones normativas y legales son importantes, también hay un trabajo fundamental que es con cómo cambian o no, o en qué medida, las prácticas de los sujetos a cargo de plasmar la enseñanza en las escuelas secundarias. (E3)

En el extracto citado, el entrevistado hace hincapié en la transformación sustancial que, según su perspectiva como exfuncionario, implicó la normativa que cristalizó la última reforma educativa (*'Las normativas supusieron una transformación sustantiva... las transformaciones normativas y legales son importantes'*) pero a la vez señaló la falta de mecanismos de evaluación para conocer las transformaciones efectivas en las aulas (*'cómo tratar de tener mayor información o un mecanismo de reaseguro respecto de que esas normativas estaban generando mejores condiciones en la práctica, en las prácticas sociales, en las prácticas educativas... hay un trabajo fundamental que es con cómo cambian o no, o en qué medida, las prácticas de los sujetos a cargo de plasmar la enseñanza en las escuelas secundarias'*). En los términos propuestos por De Alba (2006), los entrevistados (en particular los exfuncionarios de la D.G.C. y E.) estiman la necesidad de una evaluación de las prácticas de los sujetos de desarrollo del *currículum*, es decir, de aquellos agentes que llevan a cabo la tarea educativa diaria en las escuelas mediante prácticas de

significación del *curriculum*, lo cual implicaría pasar del nivel de la gestión lingüística legislativa a la gestión en el aula y a las prácticas lingüísticas concretas, en el modelo de política lingüística propuesto por Spolsky (2004).

El conocimiento de las prácticas efectivas en las escuelas secundarias resulta fundamental ya que, como desarrollé en el marco teórico, la enseñanza del inglés en un país del Círculo en Expansión plantea problemáticas particulares que requieren de respuestas pedagógicas y didácticas locales. Los entrevistados coinciden desde su perspectiva con el problema señalado por Canagarajah y Ben Said, cuando estos expresan que “[h]ay inconsistencias paralizantes entre la política y la práctica en las comunidades del círculo externo y en expansión en su lucha por diseñar una pedagogía que aborde la demanda local creciente y desafíos educativos únicos” (2009:168). Para los sujetos en cuestión, estas dificultades están muchas veces ligadas a la falta de recursos económicos para apoyar la implementación de las normativas en el territorio. El siguiente fragmento ilustra esta preocupación en los entrevistados:

El planteo que hace el diseño curricular, todo el planteo y la forma en que fue pensado en aquel momento es genial. *Era de avanzada eso*. Y fue pensado con una mística. Yo te aseguro que la gente que estaba a cargo de la tarea lo pensaba con una mística, pensaba en otro mundo posible. *Lo que ocurría después es que venían recortes*, en donde determinadas acciones debían acompañar... suponte, recibíamos los informes del monitoreo que eran... algunos de ellos tremendos. *Esto nos decía que había que poner recurso, por ejemplo, para generar un sistema de inspección. Se negaron sistemáticamente porque esto representaba armar equipos de inspectores que era generar cargos*. (E2)

Este fragmento, de hecho, vincula la valoración positiva sobre la normativa vigente (‘El planteo que hace el diseño curricular, todo el planteo y la forma en que fue pensado en aquel momento es genial. *Era de avanzada eso*’) con la necesidad de evaluar y andamiar las prácticas efectivas (‘recibíamos los informes del monitoreo que eran... algunos de ellos tremendos. *Esto nos decía que había que poner recurso, por ejemplo, para generar un sistema de inspección*’), evaluación y acompañamiento a las prácticas que, de acuerdo con la entrevistada, no se implementó debido a la falta de recursos económicos para generar cargos con tal fin (‘*Lo que ocurría después es que venían recortes... Se negaron sistemáticamente porque esto representaba armar equipos de inspectores que era generar cargos*’).

La falta de docentes fue señalada por los sujetos entrevistados como una problemática importante en particular para lenguas diferentes del inglés, donde se conjugaría la escasez o falta de oferta de formación docente (en especial tras el proceso de reconversión de docentes de francés), el reducido número de escuelas que implementan la orientación en lenguas extranjeras, la escasa implementación de la ley N° 26.468 de oferta obligatoria del portugués, y las ideologías lingüísticas que operan a nivel de las decisiones individuales acerca de qué tipo de profesorado puede ofrecer o no oportunidades de crecimiento laboral y profesional, como ilustré en la frase proposicional anterior. El siguiente fragmento muestra esta preocupación:

Pero bueno, *la dificultad grande que teníamos en ese sentido era que no hay muchos profesores de portugués para dar clases*, por lo tanto esa era una limitación muy fuerte. Y, si pensás en lo que te conté antes que *los profes que daban francés terminaron con la reconversión dando informática*, ahí hubo que hacer todo un trabajo de vuelta bastante complejo para los profes, para que ellos pudiesen volver a enseñar lo que sabían. Pero *no muchas escuelas tuvieron la posibilidad de elegir esa orientación porque para esa orientación se necesitaban profesores de lenguas extranjeras, de las distintas lenguas*, ¿no? (E4)

Esta exfuncionaria plantea la problemática de la falta de docentes tanto de portugués como de francés, que en este segundo caso explica por su reconversión durante la década de 1990 (*‘los profes que daban francés terminaron con la reconversión dando informática*, ahí hubo que hacer todo un trabajo de vuelta bastante complejo para los profes, para que ellos pudiesen volver a enseñar lo que sabían’), todo lo cual habría repercutido en que pocas escuelas pudieran implementar la nueva orientación en lenguas extranjeras, por no contar con el personal docente para dictar clases de idiomas aparte del inglés (*‘no muchas escuelas tuvieron la posibilidad de elegir esa orientación porque para esa orientación se necesitaban profesores de lenguas extranjeras, de las distintas lenguas’*). Efectivamente, de un total de 390 instituciones de formación docente dependientes de la provincia de Buenos Aires, 78 incluyen la carrera de profesorado en inglés, 3 dictan un profesorado en portugués, y ninguno de francés ni italiano,²⁰ quedando la formación en estos dos últimos idiomas restringida al ámbito universitario para el primero, o a institutos en otras jurisdicciones para ambos casos (como el Instituto de Enseñanza Superior “Juan Ramón Fernández” en la ciudad

²⁰ Los datos fueron extraídos del mapa interactivo del Instituto Nacional de Formación Docente, disponible en <https://mapa.infed.edu.ar/>. En todos los casos, incluí los establecimientos tanto de gestión estatal como privada.

de Buenos Aires). Como señalé en el capítulo 4, la orientación en lenguas extranjeras se implementa a la fecha en tan sólo 25 de los más de 2.300 establecimientos de nivel secundario de gestión estatal de la provincia, con particular concentración en la zona noreste de la misma, y está ausente en 10 de sus 25 regiones educativas (ver Anexo 1).

Se evidencia una compleja interacción entre falta de oferta de formación, escasez de docentes ya formados, falta de recursos económicos para el andamiaje y evaluación en territorio, pocas escuelas que implementan la orientación en lenguas extranjeras e ideologías lingüísticas personales y colectivas que inciden negativamente en la implementación efectiva de una política plurilingüe para el nivel secundario. Sin embargo, a diferencia de lo señalado en otras investigaciones para otros sistemas educativos (por ejemplo, Canale, 2011 para el contexto uruguayo) la cobertura de los cargos de docentes de inglés en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires no representa una problemática, al menos en el nivel secundario y con excepción de algunas regiones específicas (según lo referido por la exfuncionaria E4), en parte debido a la creación de profesorados de inglés en institutos de formación docente en la década de 2000 que vino a subsanar la falta de profesores del área detectada en la implementación de la Ley Federal de Educación²¹. La falta de docentes para el dictado de otras lenguas extranjeras, en cambio, es un problema a resolver si se quieren implementar medidas como la ley N°26.468 de enseñanza obligatoria del portugués (Bein, 2012).

Las problemáticas percibidas por los entrevistados, entonces, se centran fundamentalmente en la escasez de docentes para la enseñanza de lenguas extranjeras distintas del inglés (Bein, 2012), y en la necesidad de crear sistemas de evaluación y de andamiaje de las prácticas de enseñanza de las lenguas extranjeras en territorio. Esta visión coincide con los planteos que ya realizaba Canagarajah (1995) acerca de la necesidad de más estudios empíricos sobre lo que sucede cotidianamente en comunidades específicas, que relativicen la visión del inglés y su enseñanza construida en los países centrales y que den cuenta de la posibilidad de

²¹ A modo de ejemplo, se puede mencionar el profesorado de inglés correspondiente al I.S.F.D. N° 174 de Villa Ballester (desde 1999), el del I.S.F.D. y T. N° 52 de San Isidro (del año 2001), el del I.S.F.D. N° 97 de La Plata (del año 2003), el profesorado del I.S.F.D. N° 30 de Ituzaingó (desde 2007), y el del I.S.F.D. y T. N°57 de Chascomús, que funciona a ciclo cerrado. Un hito para la continuidad en la formación fue la firma de la resolución N°1024/12 de la D.G.C. y E., la cual posibilitó la titularización en los Institutos de Formación Docente y Técnica de gestión estatal a los docentes que hubiesen accedido a su puesto entre 2003 y 2010, con una antigüedad mínima de 3 años.

otro tipo de prácticas en las aulas en nuestro contexto. En términos de De Alba (2006), necesitamos conocer en mayor profundidad qué sucede con los sujetos de desarrollo curricular, es decir, con quienes llevan a cabo la tarea educativa diaria en las escuelas mediante prácticas de significación del *currículum*, y cómo se manifiestan en el aula los distintos componentes de la política lingüística: la gestión, las creencias y las prácticas lingüísticas (Spolsky, 2004).

6.3. Reflexiones finales

Desde la perspectiva de los sujetos involucrados, hay coincidencia en valorar que el plexo normativo en torno a la Ley de Educación Nacional 26.206 representa modificaciones sustantivas en la visión de la educación en términos de acceso democrático y es de avanzada en cuanto a su alineamiento con estándares internacionales. Sin embargo, señalan la presencia de dificultades en cuanto a la falta del andamiaje y evaluación necesarios en el territorio.

Consideran, además, la incidencia de una multiplicidad de actores en las políticas lingüístico-educativas para el nivel secundario, que no quedan restringidos exclusivamente al nivel estatal de intervención. Desde su perspectiva, las leyes son un factor central para impulsar dichas políticas, pero entran en juego otros elementos como los lineamientos establecidos en la agenda educativa internacional, los reclamos de las redes de asociaciones profesionales, e incluso las valoraciones que pesan socialmente sobre las lenguas.

Si bien no he estudiado la expresión de estos cambios a nivel de las prácticas concretas en el aula, resulta interesante la transformación en la visión de las lenguas extranjeras expresada por los entrevistados, en especial desde el punto de vista de los exfuncionarios de la D.G.C. y E. Desde el rol institucional de estos sujetos, las lenguas extranjeras, más allá de su valor instrumental e identitario para una formación plurilingüe e intercultural señalado por las expertas en el área, son incluidas en una nueva orientación de la escuela secundaria obligatoria como uno de los posibles recorridos curriculares, contribuyendo a la diversificación de la oferta del nivel en pos de la inclusión de una heterogeneidad de perfiles y de la garantía de dicha obligatoriedad. Se desprende que estos entrevistados entienden la incorporación de las lenguas extranjeras en la secundaria obligatoria como parte de las políticas de inclusión para el nivel, como también queda plasmado en los marcos curriculares del ciclo superior.

En suma, la política lingüística ligada a la última reforma educativa puede ser pensada en términos de una voluntad de desplazamiento hacia el paradigma de la Ecología de Lenguajes (según la clasificación propuesta por Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1996) en tanto que presenta los siguientes rasgos: se promueve la diversidad lingüística ya que se abren espacios curriculares para la presencia del italiano, el francés y el portugués, si bien esa oferta es mínima en relación con el inglés; y se basa en una perspectiva de derechos humanos, tal como señalé en relación con la visión democrática de la educación que expresaron los sujetos entrevistados, y los marcos internacionales y estatales que ponen en valor el acceso al aprendizaje de una pluralidad de lenguas como derecho fundamental de las personas. Por supuesto, resulta central profundizar con nuevas investigaciones acerca de las prácticas efectivas en torno a las lenguas extranjeras en el aula, teniendo en cuenta las dificultades que distintos entrevistados expresaron, incluyendo la pregunta sobre cómo construir una didáctica de las lenguas extranjeras desde nuestro propio contexto.

A modo de cierre, en el siguiente apartado presentaré las conclusiones de esta tesis, poniendo en relación el análisis bibliográfico, de las fuentes documentales y las entrevistas con los interrogantes que dieron origen a la investigación.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Resumen

En el apartado final de esta tesis, presento las conclusiones a las que he arribado a través del proceso de investigación. Comienzo por recapitular sobre el problema que guió este trabajo, junto con los objetivos derivados, señalando los posibles aportes de esta tesis respecto de los antecedentes consultados en la bibliografía. A continuación, abordo cada uno de los interrogantes planteados en la introducción de la tesis, ofreciendo algunas respuestas provisorias en función de los resultados de mi trabajo, en articulación con distintos autores. Finalmente, concluyo con una reflexión y una propuesta para nuevas investigaciones a futuro.

Recapitulando sobre las bases y aportes de esta investigación

En su tesis doctoral Roberto Bein (2012) señala que a lo largo de las décadas se observa cierta constancia en la política lingüística escolar en el nivel secundario en nuestro país, aunque fueron variando los rumbos políticos y económicos en distintos momentos. Sin embargo, a fines del siglo XX se dio inicio a una serie de reformas educativas con un importante impacto en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel, en tanto que se consolidó la preponderancia del inglés en las escuelas, llegando incluso a convertirse en la única lengua extranjera de enseñanza obligatoria en jurisdicciones como la provincia de Buenos Aires, en el marco de procesos amplios de reforma del sistema educativo.

Además, entre fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI es posible reconocer transformaciones muy significativas para la escuela secundaria en Argentina: por primera vez se implementaron reformas integrales para ese nivel que involucraron el cambio de estructura (con la Ley Federal de Educación de 1993) y la sanción de la obligatoriedad y construcción de un modelo de escuela secundaria acordes a los principios de la Ley de Educación Nacional 26.206 en 2006. En un lapso relativamente breve, entonces, de poco más de una década, se sancionaron dos leyes de carácter orgánico que subsiguientemente tuvieron impacto en la enseñanza formal de lenguas extranjeras y en la extensión de la cobertura del nivel en términos cuantitativos significativos.

Tomando en cuenta, entonces, la centralidad de dicho período histórico y las transformaciones que supuso en la enseñanza secundaria, me planteé responder el siguiente interrogante en esta investigación: ¿Cómo se han reconfigurado las políticas en lenguas extranjeras en general, y del inglés en particular, en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206? Esta pregunta abarcadora quedó desglosada en interrogantes más específicos que abordaré en el próximo apartado. A su vez, del problema planteado se desprendió como objetivo analizar las políticas en lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires para el nivel secundario a partir de dicha ley, y su relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera hegemónica en el nivel medio, a partir de las perspectivas de una multiplicidad de sujetos; y para ello me propuse reconstruir el contexto socio-histórico de los procesos de cambio curricular derivados de la reforma, describir y comparar los posicionamientos de los diversos sujetos, y analizar los cambios y continuidades en las políticas sobre las lenguas extranjeras para el nivel en comparación con lo establecido a partir de la Ley Federal de Educación de la década previa.

Los aportes que esta tesis realiza en relación con sus antecedentes se dan fundamentalmente en cuatro áreas. En primer lugar, complementa aquellos estudios que son netamente de corte documental (la mayoría de los reseñados en el capítulo 2), ya que en esta tesis recurrí a la entrevista como herramienta metodológica para incorporar las voces de distintos agentes sociales implicados en los procesos de reforma del nivel, en diversas instancias y roles. En segundo lugar, esta tesis se distingue por el hincapié en el nivel secundario y en cómo la expansión y la obligatoriedad del mismo repercuten en las políticas lingüísticas para el nivel; mientras que, como ya señalé en el capítulo 2, gran parte de la investigación sobre políticas lingüísticas se ha centrado en la expansión del inglés en la escuela primaria. En tercer lugar, esta tesis se distingue por focalizarse en una jurisdicción específica, la de la provincia de Buenos Aires, y aporta el mapa de localización de las escuelas de gestión estatal con orientación en lenguas extranjeras (ver Anexo 1) que es de elaboración propia. Tal como señala Bein en sus consideraciones finales, uno de los aspectos que precisamos profundizar con la investigación es “contar con más información, sobre todo en lo que atañe a la selección y enseñanza de lenguas en cada jurisdicción” (2012:173), y esta tesis puede tomarse como un pequeño paso en ese sentido. En último lugar, este trabajo aporta a la discusión acerca del alcance del concepto de políticas lingüísticas a favor de aquellas posiciones como las expuestas por Bein (2012), King y Rambow (2012), Ferguson (2012) o Spolski (2004, 2012) que, sin

desconocer el potencial transformador de políticas lingüísticas generadas por el Estado, proponen visiones más amplias del campo que consideran la incidencia de una multiplicidad de agentes, individuales y colectivos, que se manifiesta tanto en forma explícita como implícita.

En el próximo apartado intentaré dar respuestas (provisorias) a cada una de las preguntas específicas planteadas en la investigación en base al recorrido hecho en la misma.

Respuestas (tentativas y provisorias) a los interrogantes de esta tesis

En la introducción de esta tesis planteé los interrogantes específicos a los que buscaba dar respuesta. Los mismos giran en torno a las reconfiguraciones en las políticas en lenguas extranjeras en general, y del inglés en particular, en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206, y son los siguientes:

- ¿qué sujetos e instituciones han intervenido en tales reconfiguraciones? ¿cómo han intervenido?
- ¿cuáles han sido los principales puntos de debate o disputa en relación con las políticas lingüísticas para el nivel?
- ¿cómo se ha reconfigurado, específicamente, el papel del inglés en la escuela secundaria obligatoria?

Con respecto al primer punto, señalé en el capítulo 1 de esta tesis que el campo de las políticas lingüísticas en un sentido estricto ha sido definido como el estudio de las acciones sobre las lenguas de instituciones oficiales reguladoras (Arnoux, 2014), privilegiándose las acciones estatales cristalizadas en leyes, diseños curriculares, programas, entre otros. Sin embargo, los enfoques más recientes entran en debate acerca de la amplitud del objeto de estudio de la política lingüística, de modo que se encuentra en disputa si corresponde sólo a las acciones deliberadas del Estado, o si además contempla al conjunto de las fuerzas sociales con un componente propio de conflicto, incluyendo desde fenómenos a escala global como son las migraciones hasta la incidencia de las ideologías lingüísticas de individuos y grupos o comunidades.

Más allá del debate teórico acerca del alcance del campo, en esta tesis los entrevistados han hecho referencia a la participación de una multiplicidad de sujetos con intervención en las reconfiguraciones en las políticas lingüísticas para el nivel

secundario en la provincia. Sin pretensión de exhaustividad, algunos de esos actores intervinientes han sido asociaciones docentes, cuerpos docentes universitarios, organismos internacionales, embajadas, entre otros. En los términos propuestos por De Alba (2006), estos actores han operado tanto como sujetos de determinación curricular, estableciendo los rasgos centrales de un proyecto, así como sujetos de estructuración curricular, cristalizándolos en documentos y normativas, como en el caso de los docentes universitarios de francés convocados para la redacción de los diseños curriculares para la orientación en lenguas extranjeras. Incluso inciden actores individuales mediante decisiones en las que, por supuesto, operan ideologías e imaginarios colectivos haciendo que, por ejemplo, determinadas carreras docentes en lenguas extranjeras sean o no elegidas como opción de formación.

En las dos grandes reformas de cambio de milenio, los instrumentos legislativos tuvieron un papel preponderante y el Estado fue un actor central en las reconfiguraciones de las políticas lingüísticas. Los entrevistados destacaron la Ley de Educación Nacional N°26.206 en cuanto a los avances que, desde su perspectiva, supuso en términos de mayor participación democrática en su construcción, así como su alineamiento con los estándares y bibliografía internacionales más actualizados. Aun así, las entrevistas permitieron identificar iniciativas en políticas lingüísticas que siguen un camino inverso, surgiendo a nivel de, por ejemplo, asociaciones docentes para luego desplazarse a la esfera estatal para su cristalización en normativas oficiales, en un movimiento *bottom-up*. Por otra parte, como ya señalé, la incidencia de factores como las ideologías e imaginarios colectivos en torno a las lenguas afectan las posibilidades de implementación de reconfiguraciones en las políticas lingüísticas, de modo que para impactar en el mercado lingüístico y en la valoración que en él se haga de distintas lenguas, se precisa de “intervenciones socio-económicas y políticas más allá del alcance normal de la política lingüística” (Ferguson, 2012:498). Todo lo dicho apunta a la complejidad de las reconfiguraciones de las políticas lingüísticas para el nivel secundario, con una multiplicidad de actores que intervienen en distintos roles, tanto colectiva como individualmente, en diversas dimensiones: las prácticas lingüísticas, las creencias o ideologías lingüísticas, y la gestión de las lenguas, de modo que los esfuerzos de gestión o planeamiento *top-down* no repercuten linealmente en las prácticas lingüísticas de una comunidad (Spolsky, 2004).

En cuanto al segundo interrogante, el principal punto de debate que identifiqué respecto de las políticas lingüísticas para el nivel fue acerca de qué lenguas (extranjeras) enseñar. Pese a ciertos desplazamientos a partir de la nueva Ley de

Educación Nacional en 2006, el inglés continúa siendo en la jurisdicción de la provincia de Buenos Aires la única lengua extranjera con presencia en el campo de la formación común (obligatoria) en el nivel secundario, mientras que el francés, italiano y portugués están presentes como parte de un recorrido curricular optativo: la orientación en lenguas extranjeras, disponible en sólo 25 de los más de 2300 establecimientos secundarios de gestión estatal de la provincia. En tanto, la implementación de la ley N° 26.468 de oferta obligatoria de portugués en las escuelas del nivel encuentra, al día de hoy, una implementación mínima. La escasez de estas ofertas curriculares aparece ligada a una serie de dificultades para su puesta en práctica, entre las que cabe mencionar falta de oferta de formación, escasez de docentes ya formados, falta de recursos económicos para el andamiaje y evaluación de las prácticas en territorio, e ideologías lingüísticas personales y colectivas que inciden negativamente en la implementación de una política lingüística plurilingüe para el nivel, tal como quedó expuesto en el capítulo 6. De hecho, en las entrevistas hallé más frecuentemente referencias a las dificultades en torno a la implementación de la legislación y a la evaluación de las prácticas, que menciones a disputas o debates en torno a las mismas.

Con respecto al tercer y último interrogante, en la escuela secundaria obligatoria el inglés continúa teniendo un lugar hegemónico como quedó definido en el capítulo 1 de esta tesis. De hecho, el espacio curricular que en los lineamientos nacionales es denominado como *lenguas*, en la provincia de Buenos Aires es denominado *inglés*, en un desplazamiento que imposibilita la presencia de otras lenguas extranjeras en el campo de la formación común de la escuela secundaria. Sin embargo, a lo largo de la tesis se han evidenciado una serie de cambios respecto del inglés a partir de las transformaciones que inició la Ley de Educación Nacional, siendo las más importantes de ellas su inscripción dentro de un proyecto plurilingüe (aunque muy acotado) para el nivel, y la percepción del lenguaje como un elemento central de la educación intercultural para la comprensión entre diferentes grupos humanos presente en la legislación nacional y provincial, con fuerte influencia de los lineamientos a escala internacional de organismos como la UNESCO, desarrollados en el capítulo 4.

Persisten diferentes visiones acerca del rol y la importancia del inglés en la escuela secundaria que operan, incluso, en el discurso de exfuncionarios, tales como el fetiche de lengua necesaria que describe Bein (2012) o el de lengua del imperio. Del mismo modo, conviven visiones diversas acerca de las lenguas extranjeras en general, que tensionan su valoración en términos de costos-beneficios y como elementos de

construcción identitario-cultural. Las entrevistas plasmaron, asimismo, la intención de un cambio en la enseñanza del inglés que no responda a pautas establecidas desde los países denominados del Círculo Interno (tal como se los definió en el capítulo 1), lo cual implica disputar el control sobre los paradigmas de enseñanza de la lengua (Kachru, 2017). Retomaré esta preocupación por la búsqueda de nuevas respuestas pedagógicas y didácticas en el siguiente apartado.

Reflexiones finales

Para estas reflexiones finales retomo la pregunta central que dio origen a esta tesis, que es ¿cómo se han reconfigurado las políticas en lenguas extranjeras en general, y del inglés en particular, en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206? Aun con las limitaciones de este estudio, he podido identificar dos reconfiguraciones clave que aquí resumo.

En primer lugar, si bien el inglés aún ocupa un lugar hegemónico en la grilla curricular del nivel secundario en la provincia como única lengua extranjera de enseñanza obligatoria dentro del campo de la formación común, en el año 2010 se estableció la orientación en lenguas extranjeras como uno de los posibles recorridos curriculares de los estudiantes secundarios, con incorporación del italiano, francés y portugués en el sistema formal. Los cambios normativos que se habían puesto en marcha tras la sanción de la Ley Federal de Educación, en la provincia supusieron el pasaje a la enseñanza exclusiva del inglés y la reconversión de los docentes de francés a materias como informática o lengua (castellana). En este sentido, en términos de los grandes paradigmas de políticas lingüísticas vinculadas al inglés que propone Tsuda (1998, retomado por Phillipson, 2001), se puede interpretar la incorporación de la orientación en lenguas extranjeras en 2010 como una voluntad de desplazamiento hacia el paradigma de la Ecología de Lenguajes, en tanto que se promueve la diversidad lingüística frente a la presencia anterior del inglés como única lengua extranjera a enseñarse, se explicita la política lingüística en las leyes de educación nacional (2006) y provincial (2007), y se considera a los lenguajes como parte de la construcción de identidades culturales, en consonancia con los lineamientos establecidos a nivel internacional, que repercuten en la forma en que la propia enseñanza del inglés es conceptualizada. Como ya expuse anteriormente, sin embargo, la puesta en práctica de este proyecto plurilingüe para el nivel no está exenta de dificultades, y su alcance al menos en términos cuantitativos continúa siendo muy limitado.

Una segunda reconfiguración está dada por el significado que adquieren las lenguas extranjeras en el marco del paradigma de la obligatoriedad del nivel secundario. En este contexto, y de acuerdo con lo expresado por exfuncionarios en las entrevistas para este estudio, la orientación en lenguas extranjeras fue concebida como parte de la estrategia de diversificación curricular en el nivel secundario, para contribuir a la inclusión de diferentes perfiles de estudiantes, a favor de democratizar la escuela secundaria y garantizar su obligatoriedad, dentro de un proyecto pedagógico crítico. La introducción de una propuesta plurilingüe, entonces, no se limita a los beneficios que en sí mismo puede reportar el aprendizaje de lenguas en la escuela secundaria, sino que además forma parte de “procesos de transformación [de la secundaria], que buscan modificar una tendencia selectiva y expulsiva propia de su papel original en la reproducción social” (Nobile, 2016: 113) que caracterizó históricamente al nivel.

Entre las dificultades en la concreción efectiva de estas transformaciones en las políticas lingüísticas, señaladas por los entrevistados, se encuentran las de tipo didáctico y de monitoreo y evaluación de las prácticas áulicas. Por esto, creo imprescindible que se continúe investigando sobre las prácticas de los sujetos de desarrollo del *curriculum*, es decir, de aquellos agentes que llevan a cabo la tarea educativa diaria en las escuelas mediante prácticas de significación del *curriculum*. Tal como expresan Canagarajah y Ben Said, “[h]ay inconsistencias paralizantes entre la política y la práctica en las comunidades del círculo externo y en expansión en su lucha por diseñar una pedagogía que aborde la demanda local creciente y desafíos educativos únicos” (2009:168). En el marco de este estudio, surge como limitación y necesidad contar con más estudios empíricos acerca de lo que sucede cotidianamente en comunidades específicas, que relativicen la visión del inglés y su enseñanza construida en los países centrales y que den cuenta de la posibilidad de otro tipo de prácticas en las aulas en nuestro contexto (Canagarajah, 1995). Se trata, entonces, de avanzar en la búsqueda de nuevas respuestas pedagógicas y didácticas para una educación de calidad, en que se redefina el modo de enseñar las lenguas extranjeras en nuestro contexto.

BIBLIOGRAFÍA

ACHILLI, Elena Libia (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor.

ARNOUX, Elvira Narvaja de (2014). "Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica". En: Lenka Zajícová y Radim Zámec (eds.): *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales*. Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. Disponible en: <http://panhispanica.blogspot.com/2017/03/glotopolitica-delimitacion-del-campo-y.html?m=1>

----- (2016). "La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos". En: *Matraga*, Río de Janeiro, Vol. 23, No. 38, pp.18-42.

BALDAUF, Richard B., LI, Minglin y ZHAO, Shouhui (2008). "Language Planning and Policy Research: An Overview". En: E. HINKEL (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, Nueva Jersey, Londres: Lawrence Erlbaum, pp. 957-970.

BARBONI, Silvana (2013). *Politics of knowledge, innovation and participation in education systems in Latin America: the case of ESOL teachers in Buenos Aires* (tesis doctoral). Instituto de Educación, Universidad de Londres, Reino Unido.

BEIN, Roberto (2012). *La política lingüística respecto de las lenguas extranjeras en la Argentina a partir de 1993* (tesis doctoral). Universidad de Viena, Austria.

BISHOP, Wendy (1999). *Ethnographic Writing Research: Writing It Down, Writing It Up, and Reading It*. Portsmouth: Boynton/ Cook Publishers, Inc.

BOURDIEU, Pierre (1999). "Comprender". En: *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, pp.527-543.

BYRAM, Mike y GRUNDY, Peter (2002). "Introduction: Context and Culture in Language Teaching and Learning". En: *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 15, No. 3, pp.193-195.

CANAGARAJAH, A. Suresh (1995). "Linguistic Imperialism by Robert Phillipson" (Review). En: *Language in Society*, Vol. 24, No. 4, pp. 590-594.

CANAGARAJAH, A. Suresh y BEN SAID, Selim (2009). "English Language Teaching in the Outer and Expanding Circles". En: MAYBIN, J. y SWANN, J. (eds.). *Routledge Companion to English Language Studies*. Nueva York y Abingdon: Routledge, pp. 157-170.

CANALE, Germán (2011). "Planificación y políticas lingüísticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: el acceso al inglés en la educación pública uruguaya". En: *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, año 3, Vol. 3, pp.49-76.

CANDELA, Amber (2019). "Exploring the Function of Member Checking". En: *The Qualitative Report*, Vol.24, No.3, pp.619-628. Disponible en: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss3/14>.

CARULLO, Ana María y MARCHIARO, Silvana (2013). "Entre la normativa y la práctica: la perspectiva plurilingüe e intercultural en la escuela secundaria argentina". En: FARENZENA, Nalú (Organizadora), *IV Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas*, Porto Alegre, Brasil, pp. 73-80.

CHA, Yun-Kyung (2006). "The spread of English language instruction in the primary school". En: *School knowledge in comparative and historical perspective: changing curricula in primary and secondary education*. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, pp. 55-71.

COHEN, Louis, MANION, Lawrence y MORRISON, Keith (2018). *Research Methods in Education (8th edition)*. Nueva York: Routledge.

CONTURSI, María Eugenia (2010). *La enseñanza del portugués en la Argentina (1991-2001): Estudio del dispositivo normativo, prácticas y representaciones* (tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Argentina.

----- (2012). "Política y planificación lingüística en los primeros 10 años del Mercosur: el portugués en Argentina". En: *SIGNOS ELE*, No. 6 (febrero), pp. 1-25.

CRESWELL, John W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. California: SAGE.

CRYSTAL, David (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

DE ALBA, Alicia (2006). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DiNIECE (2007). "La obligatoriedad de la educación secundaria en la Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos". *Serie La educación en debate. Documentos de la DiNIECE N° 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

EDGE, Julian (2003). "Imperial Troopers and Servants of the Lord: A Vision of TESOL for the 21st Century". En: *TESOL Quarterly*, Vol. 37, No. 4, pp.701-709.

ERAZO MUÑOZ, Ángela y CHÁVEZ SOLÍS, Carlos (2014). "Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación". En: *Revista Sures: Revista Digital del Instituto Latinoamericano de Arte, Cultura e Historia*, No.3, pp.1-17.

ESSEILI, Fatima (2008). "Comment 4". En: *World Englishes*, Vol. 27. No. 2, pp. 274-275.

FELDFEBER, Myriam (1997). "La propuesta educativa neoliberal". En: *Espacios*, N°2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.

----- (2000). "Una transformación sin consenso: apuntes sobre la política educativa del gobierno de Menem". En: *Versiones*, N°11. Secretaría de

Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, pp. 8-20.

FELDFEBER, Myriam y GLUZ, Nora (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En: *Educação & Sociedade*, Campinas, Vol. 32, No. 115, pp. 339-356. Disponible en: <https://www.cedes.unicamp.br/>

FERGUSON, Gibson (2012). "English in language policy and management". En: SPOLSKY, Bernard (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: CUP, pp. 475-498.

128

FERRÃO CANDAU, Vera Maria (2010). "Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales." En: *Estudios Pedagógicos*, Vol.36, No.2, pp.343-352.

FREEMAN, Melissa, DEMARRAIS, Kathleen, PREISSE, Judith, ROULSTON, Kathryn y ST. PIERRE, Elizabeth (2007). "Standards of Evidence in Qualitative Research: An Incitement to Discourse". En: *Educational Researcher*, Vol.36, No.1, pp.25-32.

FUENZALIDA RODRÍGUEZ, Pedro (2014). "Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de los Lagos-Chile". En: *Polis*, N°38, pp.1-21. Disponible en: <http://polis.revues.org/10059>

GAMARNIK, Cora (2010). "La formación docente y la comunicación en la Argentina: Apuntes para un debate". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, Vol.53, No.4, pp.1-7.

GIROUX, Henry (1985). "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico". En: *Cuadernos Políticos*, No. 44, pp.36-65. Disponible en: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/num44.html>

GONZÁLEZ DELGADO, Mariano (2009). "Notas para una evaluación de la historia del currículum: estudio de los procesos de legitimación y cambio". En: *Témpora: Revista de historia y sociología de la educación*, No. 12, pp. 97-134.

GUBER, Rosana (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

GUERRERO, Carmen Helena (2008). "Bilingual Colombia: What does It Mean to Be Bilingual within the Framework of the National Plan of Bilingualism?". En: *Profile*, No. 10, Bogotá, Colombia, pp.27-45.

HAMEL, Rainer E. (1993). "Políticas y planificación del lenguaje: una introducción". En: *Iztapalapa*, No. 9, pp.5-39.

KACHRU, Braj B. (2017). *World Englishes and Culture Wars*. Cambridge: CUP.

KING, Kendall A. y RAMBOW, Adam C. (2012). "Transnationalism, migration and language education policy". En: SPOLSKY, Bernard (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: CUP, pp. 399-417.

LÓPEZ, Luis Enrique (2008). "Indigenous Contributions to an Ecology of Language Learning in Latin America". En: CREESE, Angela, MARTIN, Peter y HORNBERGER,

Nancy H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vol.9: "Ecology of Language", Springer: Nueva York, pp.141-155.

LÓPEZ, Luis Enrique y SICHRA, Inge (2008). "Intercultural Bilingual Education Among Indigenous Peoples in Latin America". En: CREESE, Angela, MARTIN, Peter y HORNBERGER, Nancy H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education*, Vol.5: "Bilingual Education", Springer: Nueva York, pp.295-309.

MARCHIARO, Silvana (2015). "Enfoques plurales en la escuela secundaria. Impactos de la intercomprensión en lenguas romances en el desarrollo de las competencias lingüístico-discursivas e interculturales en adolescentes escolarizados". En: ELGUE-MARTINI, Cristina (ed.). *La investigación en curso, resúmenes 2014-2015*. Universidad Nacional de Córdoba: Córdoba, pp.143-150.

MATSUDA, Aya (2003). "Incorporating World Englishes in Teaching English as an International Language". En: *TESOL Quarterly*, Vol.37, No. 4, pp.719-729.

MEIERKORD, Christiane (2008). "Comment 6". En: *World Englishes*, Vol. 27. No. 2, pp. 278-279.

NOBILE, Mariana (2016). "La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes". En: *Última Década*, No. 44, pp.109-131.

NUNAN, David (2001). "English as a Global Language". En: *TESOL Quarterly*, Vol. 35, No. 4, pp.605-606.

----- (2003). "The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region". En: *TESOL Quarterly*, Vol. 37, No. 4, pp.589-613.

PENNYCOOK, Alastair and COUTAND-MARIN, Sophie (2003). "Teaching English as a Missionary Language". En: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 24, No. 3, pp. 337-353.

PHILLIPSON, Robert (2001). "English for Globalisation or for the World's People?". En: *International Review of Education*, Vol. 47, No.3/4, pp.185-200.

----- (2008a). "Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization". En: *World Englishes*, Vol. 27, No. 2, pp. 250-267.

----- (2008b). "Response". En: *World Englishes*, Vol. 27, No. 2, pp. 282-284.

PHILLIPSON, Robert y SKUTNABB-KANGAS, Tove (1996). "English Only Worldwide or Language Ecology?". En: *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 3, pp. 429-452.

PINEAU, Pablo (1997). *La escolarización de la Pcia. de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA y FLACSO Argentina.

RÉAUME, Denise y PINTO, Meital (2012). "Philosophy of language policy". En: SPOLSKY, Bernard (ed.) *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: CUP, pp. 37-58.

REYES CRUZ, María del Rosario, MURRIETA LOYO, Griselda y HERNÁNDEZ MÉNDEZ, Edith (2011). "Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias". En: *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, Vol.6, No. 12, pp.167-197.

SALIT, Celia Liliana (2011). "Procesos de cambio curricular en la Universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica". En: *Revista Argentina de Educación Superior*, año 3, No. 3, pp.10-25.

SCHOO, Susana (2013). *Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado*. Serie La Educación en Debate, N°10, febrero de 2013. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE), Ministerio de Educación de la Nación.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares y MARQUES, Aline Rabelo (2013). "Configurações de políticas de escola e de distribuição de conhecimentos em documentos curriculares locais". En: *Imagens da Educação*, Vol. 3, No. 3, pp.62-71.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2001). "Linguistic human rights in education for language maintenance". En: L. MAFFI (ed.). *On biocultural diversity. Linking knowledge, and the environment*. Washington y Londres: Smithsonian Institution Press, pp. 397-411.

SPOLSKY, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge: CUP.

----- (ed.) (2012). "What is language policy?". En: *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: CUP, pp.3-15.

SUÁREZ, Daniel H. (2004). "Gramsci: La tradición crítica y el estudio social de la educación". En: *Education Policy Analysis Archives*, 12 (44). Disponible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n44/>.

----- (2008). "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía". En: Elisalde, R. y Ampudia, M. (Comp.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Buenos Libros.

TEDESCO, Juan Carlos y TENTI FANFANI, Emilio (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades* (borrador para discusión). IIPE-UNESCO: Buenos Aires.

THWAITES REY, Mabel (2010). "Después de la globalización neoliberal. ¿Qué Estado en América Latina?" en *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano* N° 32. CLACSO, julio de 2010.

TSUDA, Yukio (1998). "Critical Studies on the Dominance of English and the Implications for International Communication". En: *Japan Review*, Vol. 10, pp.219-236.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND, UNICEF (2014). *Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. UNICEF. Disponible en: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/UNICEF-Acerca-de-la-oblig-de-la-esc-secundaria-en-Arg.pdf>

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION, UNESCO (2003). *Education in a Multilingual World. UNESCO Education Position Paper*. UNESCO: París.

VARELA, Lía (2007). "Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?". En: *Anuario de Indicadores Culturales 2007*. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Disponible en: <http://untref.edu.ar/secciones-institucional/comunicaciónymedios/indicadoresculturales/?scroll=243>.

VELEDA, Cecilia, RIVAS, Axel y MEZZADRA, Florencia (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF- Embajada de Finlandia.

VILLA, Alicia y MARTÍNEZ, Ma. Elena (comps.) (2014). "Introducción". En: *Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas, pp. 11-22.

VIOR, Susana E. (2008). "La política educacional a partir de los '90". En: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. 5, No. 5, pp. 59-78.

WARSCHAUER, Mark (2000). "The Changing Global Economy and the Future of English Teaching". En: *TESOL Quarterly*, Vol. 34, No. 3, pp. 511-535.

WILLIAMS, Raymond (1997). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

YIN, Robert (2016). *Qualitative research from start to finish*. Nueva York: Guildford.

ANEXO 1:

Escuelas secundarias de gestión estatal con orientación en lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires

Mapa de ubicación de las escuelas secundarias orientadas en lenguas extranjeras de
la provincia de Buenos Aires (sólo gestión estatal):

132



Fuente: elaboración propia con el servicio Google My Maps.



Ampliación de la zona noreste de la provincia de Buenos Aires, donde se concentra la mayor proporción de las escuelas orientadas en lenguas extranjeras.

Listado de escuelas por región educativa:

Región 1:

- 1) Escuela Secundaria N° 34 “Almafuerte”, La Plata.

Región 2:

- 2) Escuela Secundaria N° 18 “Próspero Alemandri”, Avellaneda.
- 3) Escuela Secundaria N° 7 “María Eva Duarte de Perón”, Lanús.

Región 3:

- 4) Escuela Secundaria N° 151, Laferrere (desde el año 2016).

Región 5:

- 5) Escuela Secundaria N° 9, Almirante Brown.
- 6) Escuela Secundaria N° 3 “Martín Miguel de Güemes”, Esteban Echeverría.
- 7) Escuela Secundaria N° 9 (ex básica N°2), Ezeiza.
- 8) Escuela Secundaria N° 4 “Almafuerte”, San Vicente.

Región 6:

- 9) Escuela Secundaria N° 6, San Fernando.

Región 7:

- 10) Escuela Secundaria N° 11 “Antonio Berni”, Tres de Febrero.

Región 8:

- 11) Escuela Secundaria N° 32, Merlo.

Región 9:

- 12) Escuela Secundaria N° 46 “Dr. René Favaloro”, Moreno.
- 13) Escuela Secundaria N° 6 “Juana Manso”, San Miguel.
- 14) Escuela Secundaria N° 8, San Miguel.

Región 10:

- 15) Escuela Normal Superior “Gral. Justo José de Urquiza”, Mercedes.
- 16) Escuela Secundaria N° 20, Luján (desde el año 2014).

Región 11:

- 17) Escuela Secundaria N° 8 “Tratado del Pilar”, Pilar.
- 18) Escuela Secundaria N° 2 “Fray Luis Beltrán”, Escobar.

Región 13:

- 19) ENSNA, Rojas.

Región 15:

- 20) Escuela Normal “Domingo Faustino Sarmiento”, Chivilcoy.
- 21) Escuela Secundaria N° 4 (Normal Superior), Bragado.

Región 20:

- 22) Escuela Normal Mixta “Gral. José de San Martín”, Tandil.
- 23) Escuela Secundaria Básica N° 19, Necochea.

Región 22:

- 24) Escuela Secundaria N° 12, Bahía Blanca.

Región 25:

- 25) Escuela Secundaria N° 6 (ex Nacional), Olavarría.

ANEXO 2:

Listado de leyes y normativas del análisis documental (por orden cronológico)

Legislación nacional:

- Resolución 1.813/88 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación.
- Ley 24.049/91 de “Transferencia de los servicios educativos”.
- Ley 24.195/93 o “Ley Federal de Educación”.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997). “Contenidos curriculares básicos para la educación polimodal en el área de lenguas extranjeras”.
- Ley 25.181/97 de aprobación del “Convenio de Cooperación Educativa suscripto con la República Federativa de Brasil”.
- Resolución del Consejo Federal de Cultural y Educación 72/98 de aprobación del “Acuerdo Marco para la Enseñanza de Lenguas” N° 15.
- Ley de Educación Nacional 26.206/06.
- Ley 26.468/09 de enseñanza obligatoria del portugués.
- Resolución del Consejo Federal de Educación 84/09 de “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”.
- Resolución del Consejo Federal de Educación 93/09 de aprobación de “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.
- Resolución del Consejo Federal de Educación 181/12 de aprobación de los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Lenguas Extranjeras”.
- Resolución del Consejo Federal de Educación 188/12 de aprobación del “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente”.

Legislación provincial:

- Ley 11.612/94 o “Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires”.
- Resolución ministerial Plan 97/95.
- Resolución ministerial 2341/99.
- Ley de Educación de la Provincia 13.688/07.
- Dirección General de Cultura y Educación (2010). “Marco General para el Ciclo Superior”.

ANEXO 3:

Guía de preguntas para expertos en enseñanza de lenguas extranjeras (E1, E2 y E5)

136

Antecedentes (reforma de los '90)

- ¿Cuáles fueron los principales impactos de la reforma educativa de los '90 para los docentes de lenguas extranjeras, en particular en la provincia de Buenos Aires?
- ¿Qué tipo de intervenciones y/o respuestas colectivas, de las que haya participado, se produjeron ante ese proceso de reforma?

Sobre la Ley de Educación Nacional

- ¿Qué cambios habilita la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) en el año 2006, en relación a la enseñanza de las lenguas extranjeras en el nivel secundario?
- ¿Cómo se fue modificando el vínculo de los cuerpos de docentes y de especialistas con el Estado? ¿Qué aspectos variaron/ continuaron con respecto a la década de reforma 1989-1999?
- ¿Cómo ha impactado la obligatoriedad del nivel secundario en la forma en que se conceptualiza la enseñanza de las lenguas extranjeras? (desde su perspectiva profesional y desde la visión de su institución de pertenencia)
- ¿Cuáles han sido las áreas en que se dieron estas modificaciones (estructura curricular / cobertura / contenidos / estrategias de enseñanza y evaluación / innovación y capacitación docente, etc.)?
- ¿Cuáles son las necesidades (sociales) e intereses a los que se intenta dar respuesta con las modificaciones en las políticas en lenguas extranjeras para el nivel?

Sobre los actores y sus prácticas

- ¿Cuáles son las principales iniciativas en políticas en lenguas extranjeras en la provincia de Buenos Aires de las que, como docente y experta en enseñanza de lenguas extranjeras, ha podido participar para el nivel secundario a partir de la LEN?

¿Me podría decir más sobre cada una de estas propuestas o iniciativas?:

- ¿Qué procesos condujeron a esas iniciativas y qué curso siguieron? ¿A qué demandas respondían?
- ¿Cómo se vinculan estas propuestas con otros procesos de trabajo anteriores a la sanción de la LEN?
- ¿Qué actores se han visto involucrados en ellas? ¿Qué roles ocuparon esos diferentes actores?
- ¿Qué debates se dieron a partir de dichas propuestas? ¿Cuáles fueron los principales puntos de discusión o cuestionamientos, si los hubo? ¿Cómo se resolvieron esos puntos conflictivos?
- ¿Qué alternativas sugeridas por docentes y especialistas en lenguas extranjeras no pudieron concretarse? ¿Qué factores incidieron para que fueran descartadas?

ANEXO 4:

Guía de preguntas para expertos en educación, no vinculados directamente con las lenguas extranjeras (E3 y E4)

Preguntas generales sobre las políticas para el nivel secundario

- Si tuvieras que resumir la “historia” de las políticas para el nivel secundario en nuestro país, ¿qué dirías?
- ¿Cuáles crees que son los desafíos que históricamente fueron configurando desarrollo del nivel?
- ¿Qué momentos “claves” de la historia de las políticas educativas para el nivel secundario identificarías y por qué?

138

Sobre la reforma educativa de los '90

- ¿Cuáles fueron las grandes orientaciones de la reforma educativa de los 90 y qué consecuencias específicas crees que tuvo para el nivel secundario?
- ¿Cuáles fueron los principales impactos de la Ley Federal en términos generales? ¿Y en el nivel secundario en particular?
- ¿Cuáles eran las principales problemáticas en torno al nivel secundario en los años '90?
- ¿Cómo se posicionó la Provincia de Buenos Aires (PBA) en relación con esa ley? ¿y en relación con la reforma?
- ¿Qué problemáticas específicas de la PBA se daban en el nivel secundario o Polimodal bajo dicha ley?

Sobre la secundaria a partir de la sanción de la obligatoriedad del nivel con la Ley de Educación Nacional (LEN, 2006)

- ¿Cómo se gesta la necesidad de una nueva ley orgánica de educación durante el kirchnerismo?
- ¿Qué líneas continúa y cuáles discontinúa en relación con la Ley Federal?
- ¿Cómo se diferencian los modos de diseño e implementación de las modificaciones en el sistema educativo con respecto a la Ley Federal?
- ¿Qué nuevas problemáticas emergen para el nivel medio / secundario a partir del establecimiento de la obligatoriedad del nivel secundario?
- ¿Cómo impacta la LEN en el contexto de la PBA? ¿Y en el nivel medio/secundario en particular?

- ¿Cuáles crees que fueron las grandes orientaciones de política educativa nacional para el nivel y qué continuidades/rupturas podrías reconocer en la PBA?

Actualidad

- Hoy en día, ¿cuáles son los principales desafíos que enfrenta la escuela secundaria? ¿Y en el contexto de la PBA en particular?
- ¿Cuáles son las principales propuestas actuales en términos de políticas educativas para tal nivel?
- ¿Cuáles son los principales actores en el diseño, planificación e implementación de las políticas educativas? ¿En qué medida difieren de los actores y de las formas de elaboración de las gestiones previas? ¿Qué continuidades existen?